

يونية
2007

العدد التاسع

النساء والتعليم



افتتاحية

يناقش هذا العدد من طيبة واحدًا من أكثر الموضوعات تأثيرًا في كل المجتمعات، وهو موضوع التعليم. وتتمثل أهمية التعليم في أنه من أهم مكونات الخطاب الثقافي، الذي بدوره يشكل علاقات الجندر داخل المجتمعات. وعندما تتناول طيبة التعليم فهي لا تقتصر علي المعني التقليدي للتعليم، أي أشكال التعليم في المؤسسات التعليمية مثل المدارس والمجتمعات وفصول محو الأمية، ولكن تتعداه إلي المعني الأشمل الذي يضم أيضًا تدريب الكبار في شتي المجالات ومنها خدمة المجتمع وحقوق الإنسان.

وتتصدر هذا العدد دراسة ميدانية لزينب محمد حافظ، وهي باحثة شابة تنشر أبحاثها لأول مرة، في إطار محاولة هيئة تحرير طيبة، ومؤسسة المرأة الجديدة لتكوين صف ثاني من الباحثين/ ات الشباب. وتتناول زينب في دراستها المشاكل والمعوقات التي تواجه مدرسات محو الأمية من ذوات التعليم المتوسط في بعض المجتمعات الريفية. وتتمثل أهمية الدراسة في تقديم توصيات واقعية من شأنها الارتفاع بمستوي برامج محو الأمية وتمكين المدرسات بها.

وكان محو أمية النساء أيضًا هو موضوع ورشة العمل التي شاركت في عقدها المرأة الجديدة في عام 1990، وقد اختارت طيبة أن تعرض لها في هذا العدد لعدة أسباب منها إظهار اهتمام مؤسسة المرأة الجديدة بقضايا تعليم المرأة علي مدي تاريخها، ومنها أيضا أن يكون هذا العرض تذكرة بما يجب عمله في مجال محو أمية النساء في المراحل التالية، وخاصة في ظل ارتفاع نسب الأمية بين النساء في مصر حتى وقتنا الحالي.

ويبدو من العرض المفصل الذي قدمته سامية اليماني لورشة العمل تلك حرص المنظمين/ ات لتلك الورشة علي الربط بين النظرية والتطبيق، فمع دعوة أساتذة الجامعة لمناقشة نظريات التعليم وأهمها نظريات باولو فيريري، كانت هناك أيضًا الخبرات العملية لبعض الأفراد والجمعيات الأهلية التي تصدت - ومازالت تتصدي - لهذا العمل، ومنها كاريتاس التي سيتم تناول جهودها بالتفصيل في ورقة نولة درويش.

وعن الأمية والتعليم وارتباطها بسوق العمل في العالم العربي، يقدم صندوق النقد العربي تقريرًا إنمائيًا - ترجمته شهرت العالم - يثبت من خلال الإحصائيات تدني أوضاع النساء في سوق العمل رغم التحسن الملحوظ في الاهتمام بتعليم الإناث، مما يؤدي إلي وجود فجوات بين الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للذكور والإناث. كما يركز التقرير أيضًا علي ارتباط اتساع هذه الفجوات أيضا بالتعليم وبالأوضاع الاقتصادية للبلدان العربية المختلفة في محاولة للتأكيد علي أهمية التعليم وتحسين الأوضاع الاقتصادية في تحقيق العدالة والمساواة بين الجنسين في سوق العمل.

أما دراسة هالة كمال بعنوان "أهمية الدراسات النسائية في الجامعات المصرية من منظور النوع الاجتماعي". فتتبع هالة منهجًا تاريخيًا يقوم علي تتبع نشأة وتطور الدراسات النسائية في الجامعات المصرية، والدور الذي لعبته هذه الدراسات في تكوين الوعي النسوي اللازم لقيام حركة نسائية توكل إليها مهمة إحداث نهضة للنساء.

وفي كتابها خلق المرأة المصرية الجديدة والذي تعرض له نهال الجنزوي تلجا مني ل. راسل إلى استخدام المنهج التاريخي أيضًا لتتبع بدايات وتطور تعليم الفتيات في مصر وتخلص إلي ارتباطه بفلسفات اقتصادية وسياسية عامة للدولة مثل الاتجاه إلي تقليد الغرب أو إلي خلق أسواق جديدة لسلع جديدة، أو من جهة أخري اتباع سياسات قومية مناهضة للغرب.

ومن جهة أخرى، تؤكد دوروثي موس في ورقتهـا: "الجنـدر والزمـان والمكـان: المـرأة والتعليم العـالي"، والـتي ترجمتهـا رنـدة أبـو بكـر، علي المعوقـات والمشـكلات الـتي تواجهها النساء - وخاصة الملونات منهن – في مؤسسـات التعليم العـالي في الولايـات المتحدة الأمريكية والتي تؤكد بدورها علي عدم تنـامي الـوعي النسـوي بدرجـة كافيـة، حتي في بعض المجتمعات التي عادة ما توصف بالليبرالية، والتقدمية فتؤكد الباحثـة أن التقدم التكنولوجي لم يواكبه تقدم في مجال التعليم العالي.

أمـا كـارمن ليـوك فتقـدم في بحثهـا حـول "النسـاء في الأكاديميـا: أراء من الجنـوب/ الشرق"، والذي ترجمه أحمد محمود، وقامت به الباحثة لصالح اليونسكو رؤية متعمقــة من خلال دراسة ميدالية لأوضاع النسـاء في دول جنـوب شـرق آسـيا (تايلانـد وماليزيـا وسـنغافورة وهـونج كـونج) في المـراتب المختلفـة للأكاديميـا: من طالبـات وأسـتاذات جامعيات وذوات مناصب عليا في سلم الأكاديميا. وقد اختـارت هيئـة تحريـر طيبـة هـذا البحث بالتحديد لما يمـيزه من جديـة في إجـراء البحث العلمي الميـداني ورؤيـة واعيـة ومتعمقة لأساليب إجراء هذا النوع من الأبحاث والمشكلات التي يواجهها. فالهــدف من إدراج هذا البحث ليس فقط التعرف علي المعلومات الـتي يقـدمها عن أوضـاع النسـاء في الأكاديميا في جنوب وشرق آسيا – وهي تبدو بالمناسبة شبيهة إلى حد كبير بأوضاع النساء في الأكاديميا في مصـر والعـالم العـربي – ولكن أيضًـا في تقـديم أحـد النمـاذج الجيدة للباحثات والباحثين من الشباب في مصر والعالم العربي في الـوعي بمشـكلات البحث وفي الوعي بذاتيته. والذي من شـأنه إضـفاء كثـير من الموضـوعية علي البحث المقدم، كما تميز هذا البحث أيضًا بالوعي العميق بقضايا ومفـاهيم أساسـية من شـأنها التـأثير علي موضـوعات البحث العلمي وطـرق إجرائـه ونتائجـه، ومن ضـمنها قضـايا (المحلية) في مقابل (الكونية) وقضايا النسوية.

وكانت النساء في الأكاديميا موضوعًا أيضًا لكتاب: النساء في الأكاديميا: الجندر والحرية الأكاديمية الذي حررته إبريا سال وتعرض له تفصيليًا في هذا العدد سهي رأفت. ويتميز هذا الكتاب بتنوع كبـير في تجـارب النسـاء في الـدول الأفريقيـة المختلفـة في الحقـل الأكاديمي، وما يعترضهن في كثير من الأحوال من مشـكلات وعوائـق تتعلـق بالأنظمـة السياسية في هذه الدول أو بالتدخلات الأمنية في شئون الجامعات بها أو بوجود تيارات سياسية واجتماعية تناهض صعود أدوار النساء في الأكاديميا وفي المجتمع ككل.

وتنتقل بنـا ورقـة يسـري مصـطفي حـول "المنظمـات الحقوقيـة والتربيـة علي حقـوق النسـاء" أفـاق أرحب وإلي رؤيــة أشـمل للتعليم الـذي لا يرتبـط عـادة بالمؤسسـات التعليمية التقليدية مثل المدارس والجامعات، والتربيـة على حقـوق الإنسـان والاهتمـام بحقوق النساء وقضايا النوع الاجتماعي كجزء من التربية علي حقـوق الإنسـان. ويقـدم مصطفي رؤية تبدو شـديدة التشـاؤم - ولكنهـا للأسـف شـديدة الواقعيـة أيضًـا – لـدور المنظمات الحقوقية في التربية علي حقوق النساء، فيري أوجه قصور عديدة في قيـام هذه المنطات بدور مؤثر في هذا المجال، كما يقدم أسبابًا نادرًا مـا تتم مناقشـتها، إمـا بسبب غياب دور التقـييم الـواعي لجهـود هـذه المنظمـات من حيث تـأثير جهودهـا في تغيير الواقع المعاش، وإما لعدم القدرة على نقد الذات ورؤية السلبيات بلا تزيين.

وتقدم نولة درويش أيضًا رؤية غير تقليدية لتعليم الكبار في ورقـة قـدمتها عـام 1999، ورأينـا نشـرها في هـذا العـدد، رغم عـدم اتصـالها مباشـرة بتعليم النسـاء خاصـة، أولاً لانطباق ما فيها مع الأوضاع الحالية دون تغيير يذكر، وثانيًا لإيماننا بعدم إمكانية الفصــل بين أهمية تعليم الإناث والذكور، وثالثًا أنه كمـا يـرد في ورقـة نولـة، وغيرهـا من أوراق هذا العدد، تعانى النساء دائمًا بدرجة أكبر عندما توجد المشكلات والسلبيات. ونرى هذا في هذه الدراسة المتعمقة للأشكال المختلفة لتعليم الكبار، ومنها التدريب على حقوق الإنسان وقضـايا الجنـدر وحـتى التـدريب على أشـكال الفن السـينمائي، بالإضـافة إلى الأشكال التقليدية المتمثلة في محو الأمية. وكما في دراسـة زينب حافـظ، تقـدم نولـة

من خلال عــدد من دراســات الحالــة، صــورة شــديدة الواقعيــة لجهــود تعليم الكبــار ومعوقاتها.

ونستبدل باب الوثائق في هذا العـدد بثلاثـة تعليقـات قيمـة هي نتـائج مائـدة مسـتديرة لمناقشة مشروع طيبة منذ العدد الأول وحتى الثامن، وقـد اسـتعانت مؤسسـة المـرأة الجديدة بثلاثة من أبرز الباحثين/ ات في مجالاتهم/ ن للقيام بهذه المهمة، هم: د نجوى كامل من مجال الصحافة والإعلام، ود. هالة كمال من مجـال النقـد الأدبي والدراسـات النسوية بصفة خاصـة، ود. عمـاد أبـو غـازي من مجـال دراسـات الوثـائق. وقـد قـامت مؤسسـة المـرأة الجديـدة بهـذه الخطـوة لرغبتنـا الشـديدة في تقـييم جهودنـا وتلافى السلبيات في عملنا، ونود أن نؤكد في هذا المجال رغبتنا في تلقى المزيد والمزيـد من التعليقات من القراء حتى يمكننا تطوير مجلة طيبة بما يحقق أهداف القراء منهـا. كمـا تؤكد أيضًا رغبتنا في الحصول على أكبر قدر من المشاركات في كتابة الأعداد، ونحاول هنا تيسير هذه المهمة بتطبيق اقتراح تقدمت بـه د. هالـة كـال في تعليقهـا، وهـو إدراج أربع دعوات للكتابة في كل عدد حتى يتسـنى لمن يريـدون المشـاركة بكتابـة الأبحـاث إعداد أبحاثهم/ ن.

تمكين المرأة لتفعيل مساهمتها في محو الأمية

بين احتياجات المدرسات وإمكانات المجتمع:

دراسة على عينة من مدرسات محو الأمية من ذوات التعليم المتوسط

زينب محمد حافظ

أولاً الإطار النظري

مقدمة عامة:

حظيت قضايا المرأة في الآونة الأخيرة باهتمام عالمي ومحلى وقد قامت فيه مصر بدور ريادي ملموس، فأظهرت نشاطًا ملحوظًا فيها عرف بعصر المؤتمرات، حيث كان لتواجدها دور إيجابي لا يمكن إغفاله في عدة مؤتمرات عالمية ومحلية تنادي بحقوق المرأة عامة والمصرية خاصة وتعكس كل تلك الجهود مدى الاهتمام بالمرأة وقضاياها في الوقت الحالي ([1]).

ومع ذلك لا تلقى المرأة في مصر حظ الرجال من المكانة الاجتماعية وتُحرم بوجه عام من التقدير المادي والمعنوي الذي يتناسب مع قيمتها الإنسانية ومساهمتها الحيوية في المجتمع. ولا يقف حرمان المرأة من حقوقها الاجتماعية والاقتصادية على معاناة نصف المجتمع من أشكال مختلفة من الظلم، وإنما يحكم على المجتمع ككل بإعاقة جهود التنمية. ويمكن أن تتاح لمصر فرصة ذهبية لقيام نهضة إنسانية باهرة إن اعتمدت منطق "التنمية الإنسانية" الذي يكرم الإنسان ويعلى شأنه، وذلك باعتناق مقولة إن "الإنسان عاد التنمية وغايتها في الوقت ذاته"، حيث تعتمد التنمية على بناء القدرات البشرية، وتوظيفها بفعالية، سعيا لتحقيق أعلى مستوى ممكن من الرفاهية في المجتمع ([2]).

ويمكن للمرأة المصرية في ظل هذا التوجه أن تقوم بدور حيوي للغاية في مواجهة مشكلة الأمية؛ والتي تمثل القاعدة الرئيسية لمثلث التخلف في المجتمع المصري. ولا تكمن خطورة الأمية في كونها مشكلة مجتمعية فحسب، ولكنها تعتبر عاملاً مساعدًا في ظهور العديد من المشكلات المجتمعية الأخرى لعل من أبرزها تلك المشكلات المتعلقة بالضلعين الآخرين من أضلاع مثلث التخلف وهما: الفقر والمرض.

مشكلة الدراسة:

بالرغم من دخول المرأة بصورة قوية إلى مجال العمل في محو الأمية حيث مثلت حوالي 80% من فئة العاملين. فإنها تعاني أوضاعا "مجحفة" إلي حد كبير مما يعيق دورها في هذا المجال. علاوة على وضعها ومكانتها المتواضعة على مستوى المجتمع. مما يتطلب تسليط الضوء على المرأة ذات التعليم المتوسط. وذلك للتعرف على وضعها واحتياجاتها ومدى قدرة المجتمع على تلبية تلك الاحتياجات بما يخدم مجال محو الأمية وبما يعمل على تعزيز وضع ومكانة المدرسة.

أهداف الدراسة:

يتحدد الهدف الرئيسي لهذه الدراسة في التعرف على الاحتياجات التي تعمل على تمكين المرأة ذات التعليم المتوسط لتفعيل مساهمتها في مجال محو الأمية في مجتمعها المحلى.

وينبثق من هذا الهدف الرئيسي عدة أهداف فرعية:

1 - التعرف على الخصائص الاجتماعية والاقتصادية والديموجرافية للمدرسات.

2 - التعرف على احتياجات المدرسات التنموية والتي تساعد على تمكينهن بما يخدم المجتمع المحلي في مجال محو الأمية.

3 – التعرف على المعوقات التي تواجه المدرسات.

4 - التعرف على الجهود التنموية القائمة بالفعل في مجتمع الدراسة.

5 - التعرف على الجهود التي يمكن للدعم المجتمعي تقديمها.

6 - وضع تصور لتطوير تلك الجهود خلال مقترحات الفتيات المشاركات في الدراسة وإضافة الجديد عليها واستعمالها كمداخل مبتكرة لحل مشكلة الأمية.

مفاهيم الدراسة:

وسوف تتناول الدراسة المفاهيم التالية:

1) التمكين

أصبح مفهوم التمكين مفهومًا مركزيًا في الخطاب والممارسة التنموية خلال التسعينيات من القرن العشرين ومع أن ثمة أدبيات كثيرة سعت لاستجلاء التمكين ومفهومه فإن تلك الأدبيات تكشف أمرين، أولها أن المفهوم معقد وشامل ومتداخل الأبعاد ومن ثم يصعب الإمساك بكل ما يشير إليه من مستويات وعمليات. وثانيها وهو ذو مردود إيجابي في تحديد المفهوم، وجل محاولات تحديد المفهوم تركزت على فهم فكرة القوة والقدرة Power وبالتركيز على نحو أساسي على توظيفها وتوزيعها كنقطة بدء ضرورية لفهم التحولات الاجتماعية التي وقعت وتلك المراد التخطيط لحدوثها ([3]). ويمثل التمكين أطرًا عامة وأساليب رئيسية، وعملية تستهدف مساعدة الفئات السكانية الضعيفة وتقويتها اجتماعيًا واقتصاديًا وسياسيًا بحيث تصبح أكثر قدرة على المشاركة في اتخاذ وصنع القرارات تتصل بإشباع حاجتهم ومواجهة وحل مشكلات مجتمعهم ([4]). ويعتبر هذا المفهوم أقرب مفهوم لهذه الدراسة حيث إنه من منظور تلك الدراسة نجد أن مفهوم التمكين هو منح فئة من الفئات المجتمعية – المرأة ذات التعليم المتوسط - الدعم الاقتصادي الإجتماعي والتدريبي لكي تصبح أكثر مساهمة في جهود محو الأمية.

2) النوع الاجتماعي

كلمة Gender كلمة إنجليزية تنحدر من أصل لاتيني Genus تعبر عن الاختلاف والتمييز الاجتماعي للجنس، وتصف الأدوار التي تعزى للنساء والرجال في المجتمع والتي لا يتم تعيينها بواسطة الحيثيات البيولوجية، وإنها بواسطة المعطيات الهيكلية والفردية والقواعد الثقافية ومعاييرها ومحظوراتها، فالأدوار الجندرية - بحسب هذا التعريف - تتفاوت بين ثقافة أو حضارة وأخرى وهي قابلة للتغيير والتطوير" ([5]).

3) الأمية

هي عـدم الإلمـام بـالقراءة والكتابـة بالمسـتوى الـذي يمكن الشـخص من ممارسـة الأنشطة التي تتطلب مهارات القـراءة والكتابـة بمـا في ذلـك توسـيع معارفـه ذاتيـاً إذا اقتضى الأمر ذلك([6]).

4) الأمي

هو الشخص الذي لم يصـل مسـتواه التعليمي إلى مسـتوى نهايـة الصـف الخـامس من التعليم الأساسي ([7]).

5) محو الأمية

يقصـد بمحـو الأميـة: تعلم القـراءة و الكتابـة إلى جـانب الـوعي بمشـكلات المجتمـع ومشكلات التنمية وكشف علاقتها بالجوانب الاقتصادية والاجتماعية([8]).

تساؤلات الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن سؤال رئيسي وهو:

مـا الاحتياجـات الـتي تعمـل على تمكين المدرسـة ذات التعليم المتوسـط لتفعيـل مساهمتها في مجال محو الأمية في مجتمعها المحلى ومدى استعداد المجتمـع المحلى لدعم تلك الاحتياجات؟

ويتفـرع من هـذا التسـاؤل الرئيسـي مجموعـة من التسـاؤلات الفرعيـة تتمثل فيما يلي:

1 - ما الخصائص الاجتماعية والاقتصادية والديموجرافية للمدرسـات المتعلمـات "تعليم متوسط "؟

2 - ما المعوقات التي تواجه المدرسات العاملات في مجال محو الأمية وكيفيـة التغلب عليها؟

3 - ما الاحتياجات التنموية للفتيات والتي تساعد على تمكينهن بما يخدم المجتمع

المحلي في مجال محو الأمية؟

4 - ما أشكال الدعم المجتمعي الموجودة حالياً والتي يمكن للمدرسات الحصول عليها للوصول إلى النتائج المرجوة؟

5 - ما الإمكانات المحتملة التي يستطيع الدعم المجتمعي تقديمها للإناث؟

الأدبيات المرتبطة بموضوع الدراسة:

أولاً: الدراسات المرتبطة بالتمكين:

ظهرت أدبيات كثيرة لاسـتجلاء معـنى التمكين ومفهومـه خلال التسـعينيات من القـرن العشرين وكشفت تلك الأدبيات أن مفهوم التمكين مفهوم معقد وشـامل. وفي دراسـة للدكتور عبد الباسط عبد المعطى تطرق إلى التمكين كمفهوم عام. وقد أثار سؤالاً في

دراسته عن إمكانية تمكين الأسـرة العربيـة. وخلص إلى أن التمكين يمكن أن يتم على مجموعة من المستويات وهي إعادة صياغة التنشـئة الاجتماعيـة على مسـتوى الأسـرة وتحقيق تكافؤ الفرص في الإعداد والمشاركة والتعليم الذاتي واعتبار المجتمـع المـدني ركنًا أساسيًا لتمكين الأسرة. وقد عرضت دراسة أخرى لمارى أسـعد وجـوديث بـروس صـورة ناجحـة للتمكين في حي جـامعي القمامـة بـالمقطم والـتي هـدفت إلى تـدريب المراهقات لتدعيم استقلالية الفتيات والارتقاء برفـاهيتهن، وذلـك فيمـا يتعلـق بحيـاتهن الاجتماعية والإنجابية في المستقبل. وتعد هذه الدراسة من الدراسـات التطبيقيـة الـتي حققت نجاحًا. ووضعت نموذجًا يحتذي به في مجال التمكين.

ثانيًا: الدراسات السابقة المرتبطة بالأمية

هناك العديد من الدراسات التي أجريت في مجـال محـو الأميـة ومن هـذه الدراسـات، دراسة تحليلية تقويمية لجهود محو الأمية في مصر([9]). وقـد أكـدت هـذه الدراسـة على أنه بالرغم من الجهود التي بذلت لمحو الأمية في مصر فإن المشكلة لا تـزال منتشـرة بكل أبعادها.

وأن نسبة الأمية تكاد لا تنخفض بل يمكن أن تـزداد ويرجـع ذلـك إلى أن للأميـة أسـبابًا ترتبط بقوة بالمجتمعات والعادات والتقاليد ويجب أن تسـعى الدراسـات للتعـرف على هذه الأسباب. وتوصلت الدراسة إلى تحديـد مخـاطر اقتصـادية متوقعـة بوجـود المـرأة الأمية وخاصة بعد ازدياد قوة المرأة العاملة ويتطلب الأمـر بـرامج للقضـاء على الأميـة بين الإنـاث، كمـا أوصـت الدراسـة بالاهتمـام بتعليم الإنـاث عن طريـق تقليـل نفقـات الدراسة وتحسين نوعية العملية التعليمية مع إزالة العقبات لكثـير من الإنـاث للالتحـاق بالعملية التعليمية.

أشارت دراسة سحر بهجت([10]) إلي أن لبرنامج التدخل المهني أثرا في زيـادة معـدلات مشاركة المستفيدات من برامج محو الأمية في مشـروعات تنظيم المجتمـع بالمنـاطق الحضرية المتخلفة. كما أكدت أن هناك تأثيرات جوهرية ترتبت على محـو أميـة النسـاء وتتمثل في وجود تأثيرات اجتماعية واقتصادية وشخصية ترتبط برعاية أسـرتهن وتربيـة أطفالهن وتأثيرهن في المجتمـع. كمـا أشـارت إلى أن هنـاك معوقـات تـؤدي إلى أميـة الإنـاث منهـا السـلبيات الـتي تتضـمنها الـبرامج الخاصـة لتعليم الإنـاث بجـانب الفجـوة التعليميـة بين الإنـاث والـذكور وأوصـت بأهميـة أن يكـون هنـاك دور للمنظمـات غـير الحكومية في مواجهة مشكلة الأمية باعتبارها مؤثرة على حقوق النساء.

وأكدت دراسة منال محروس([11]) أهمية تعليم الكبار وعدم التفرقة بين الذكور والإنـاث والمساواة بينهما في مراحل التعليم والاهتمـام بـالبرامج التدريبيـة إلى جـانب الـبرامج التعليمية. وأن هناك برامج محددة يحتاج إليها الدارسون داخل فصول محو الأميـة مثـل تنمية المهارات والمشاركة في المجالات المختلفة كمشروعات الخدمة العامة ونظافـة البيئة.

كمـا أكـدت دراسـة سـامية خضـر([12]) أن هنـاك عقبـات تحـول دون الاسـتخدام الأمثـل بالنسبة للنساء تمثلت في ارتفاع نسبة الأمية بين النساء العاملات. وأشارت أيضًا نتائج الدراسـة إلى أن من أكـثر العوامـل تـأثيراً على غيـاب المـرأة العاملـة عن العمـل هي الحالة التعليمية وأوضحت أن النسـاء المتعلمـات أقـل تغيباً من النسـاء الأميـات. كمـا أكـدت أن محـو أميـة العـاملات يـؤثر في اتجاهـاتهن الاجتماعيـة، فاتجاهـات العـاملات المتعلمات خاصة تجاه العمل وتعليم الأبناء أفضل بكثير عن غير المتعلمات.

كما أوضحت دراسة نادية عبد الجواد ([13]) أهمية الاستمرار في إجـراء البحـوث لقيـاس فاعلية برامج محو الأمية وتعليم الكبار ودراسـة المعوقـات الـتي تواجـه هـذه الـبرامج.

وترى أن هناك علاقة بين العملية التعليمية وزيادة الدخل القـومي والإنتـاج ولـذلك لابـد من التركيز على العمليـة التعليميـة في السياسـة العامـة للدولـة، كمـا أشـارت إلى أن هناك معوقات تؤدي إلى الأمية بصفة عامة وأمية الإنـاث بصـفة خاصـة منهـا السـلبيات الـتي تتضـمنها الـبرامج الخاصـة لتعليم الإنـاث بجـانب الفجـوة التعليميـة بين الإنـاث والذكور.

ثالثًا: الدراسات المرتبطة بالمرأة:

تعددت الدراسات المتعلقة بالمرأة وزادت في الآونة الأخيرة بشكل كبير وسوف تقـوم الباحثة هنا بإلقاء الضوء على ثلاث دراسات سابقة ذات صلة بموضوع هذا البحث.

أولاً الدراسة التي قامت بها أنعام عبـد الجـواد([14]) والـتي أكـدت نتائجهـا أن الاسـتقلال الاقتصادي للمرأة يزيد من مكانتها الاجتماعية سواء كان هذا الاستقلال المـادي موروثًـا أو مكتسبًا عن طريق العمل الخارجي. وأشارت إلى أن هنـاك بعض العوامـل الـتي قـد تظهر في حياة المرأة (كالتعليم والعمل) يمكن أن تكتسب من خلالهـا قـدرًا من القـوة في تحديـد الأمـور. حيث إن التعليم يـؤدي إلى مشـاركة المـرأة في السـلطة الأسـرية وتفعيل دورها في اتخاذ القرارات الأسرية وأن عمل المرأة يساهم في تخفيـف الأعبـاء الأسرية بعامة والاقتصادية بخاصة. وأكدت أيضًا ارتفاع مسـتوى تعليم النسـاء يزيـد من مشاركتهن في اتخاذ القرار داخل الأسرة، حيث قارنت الباحثة بين الزوجـات العـاملات في مستويات التعليم المختلفة.

وأكـدت دراسـة بعنـوان "المـرأة المصـرية في الجمعيـات الأهليـة 1995"([15])، أهميـة مشاركة المرأة الفعالة في القطاع الأهلي وأهمية دراسـة وضـع المـرأة في الجمعيـات الأهلية في مصر ومعوقات نموها وفعاليتها حتى يمكن الوصول إلى معرفة الآليات التي يمكن أن تقوى وضع المرأة في هذه المنظمات. ولقد أوضـحت الدراسـة أن المشـكلة الأساسية عنـد الحـديث عن نشـاط النسـاء في العمـل الأهلي في مصـر يشـمل نـدرة البيانات والإحصائيات الخاصة بنشاط المرأة في العمل الأهلي. ولقـد أوصـت الدراسـة بضرورة تبني إجـراءات وسياسـات من أجـل تـدعيم وضـع المـرأة في هـذه الجمعيـات الأهليـة. وتهـدف أيضـا إلى التعـرف على دور الجمعيـات النسـائية في تحقيـق التنميـة ومحاولة التعرف على دور الخدمة الاجتماعية في الجمعيات النسائية بما يسمح بإضافة خبرات جديدة لممارسة الخدمة الاجتماعية في الجمعيات الأهليـة، والعمـل على تـذليل الصـعوبات الـتي تعـوق مشـاركة المـرأة في المسـاهمة في تحقيـق التنميـة المحليـة. وأوضحت تعاظم دور الجمعيات الأهلية وخاصة في ضوء تزايد أهمية المؤسسات ونمــو المجتمع المـدني حيث إن لهـذه الجمعيـات دورًا مهمًـا في إحـداث كثـير من التغـيرات الايجابيــة في المجتمــع وخاصــة لصــالح الفقــراء من النســاء حيث اســتطاعت هــذه الجمعيات العمل على مقابلة الاحتياجات الضرورية للمرأة الفقيرة.

كمــا أفــادت دراســة عن المشــكلة الســكانية بين الأميــات([16]) أن حــوالي 64% من المبحوثات قد اشتركن في الأعمال والأنشطة التطوعية (الدينيـة والتعليميـة)، كـا تـبين من الدراسـة نفسـها انعـدام مشـاركة المبحوثـات في أي منظمـة اجتماعيـة باسـتثناء عضوية بعضـهن للجمعيـات الزراعيـة بحكم حيـازتهن للأرض الزراعيـة، والتحـاق نسـبة 2.5% منهن بفصول محو الأمية، وأن 28.8% لديهن الاستعداد للالتحاق بهذه الفصول.

رابعًا: الدراسات المتعلقة بالتعليم الفنى

تكمن أهمية هذه الدراسات في أنها اتفقت على رداءة التعليم الفـني ومحدوديـة سـبل تطـويره فـرغم اعتبـار التعليم المتوسـط (تجـارى، زراعي، تمـريض) من أهم أنـواع التعليم المتاحة في مصر وخاصة في المنـاطق الريفيـة([17]) حيث يهـدف التعليم الفـني

إلى إعداد فئتين: فئة العال المهرة و فئة مساعدي المهندسين، كما يهدف التعليم التجاري إلى إعداد موظفي المخازن وما إلى ذلك من أعمال مكتبية. وتظهر أهمية التعليم الفني في قبوله ثلثي التلاميذ الذين لم يحصلوا على المجموع الذي يؤهلهم للالتحاق بالتعليم الثانوي العام، ومن هنا تظهر أمامنا مشكلة جلية في شعور الطلبة أنهم مجبرون على الالتحاق بهذه النوعية من التعليم ولا يكون تبعاً لاختيارهم أو بناء على استعداداتهم أو قدراتهم أو ميولهم كما أن هناك الكثير من الأدلة على أن خريجي هذه النوعية من التعليم لا تلقى القبول من أصحاب العمل وكثيرًا ما يقال إنهم يفضلون عليها من تلقى تدريباً على العمالة مع صاحب عمل دون الحصول على أي تعليم، أو بمجرد الحصول على شهادة التعليم الأساسي، أما عن نوعية الأعمال المتوافرة لخريجي المدارس الفنية ما عدا التمريض فلا يتوافر لهم سوى المهن المتعلقة بالبيع مثل بائعي المحلات ومندوبي المبيعات مما يخلق نوعاً من عدم الاهتمام بالتعليم. وفي دراسة أجراها د. محمد عبد العزيز عيد([18]) خلص إلى ثلاثة عناصر مسببة لرداءة التعليم الفني وهي عيوب متعلقة بسوء حالة المدرسة نفسها (سوء المقاعد ودورات المياه وعدم وجود نظافة في المدرسة وقلة الآلات الكاتبة وعدم كفاية معامل الكمبيوتر) وعدم التزام المدرسين ورداءة المنهج وعدم مواكبته للتطور. ومع هذا ظهرت محاولات محدودة لتطوير التعليم الفني من خلال خلق نوع من التعليم المزدوج في التجمعات الصناعية والاقتصادية المهمة المملوكة للقطاع الخاص، وهذه المنشآت مزودة بأحدث الآلات والمعدات، وتستخدم تكنولوجيا متطورة، فضلاً عن نظم الإدارة الحازمة.

القوانين والقواعد التي تحكم العمل في محو الأمية

الهدف الأساسي من هذا الفصل التعرف على جميع القوانين والقواعد التي تحكم عملية محو الأمية للتعرف على الإطار القانوني لعمل مدرسة محو الأمية وبيئة العمل. ولن تكتفي الدراسة بعرض القوانين وإنها سوف تلقى الضوء على القواعد الداعمة وغير الداعمة للمدرسة.

1 - قانون رقم 8 لسنة 1991 في شأن محو الأمية وتعليم الكبار

يعتبر قانون 8 لسنة 1991 أهم قانون قام بتنظيم العمل في مجال محو الأمية. وفي هذه الدراسة لا تقوم الباحثة بتقييم مواد هذا القانون لأن هذا في حد ذاته يحتاج إلى دراسة أخرى ولكن فقط تعنى بذكر المواد المنصوص عليها في القانون والتي تؤثر سلبًا أو إيجابًا على مُدرسة محو الأمية – محور هذه الدراسة- حيث لوحظ بالفعل أن تفعيل أو عدم تفعيل مواد ذلك القانون له أثر كبير على مُدرسة محو الأمية. ومن منطلق تلك الرؤية نستطيع أن نقسم هذا القانون إلى قسمين رئيسيين.

القسم الأول: قسم داعم للمدرسة ولكن لم يتم تفعيله

هذا القسم يتضمن كل البنود المتعلقة بالمنهج وتطويره وطرق اختيار المُدرس وتدريبه والمعونات وفرض الغرامات ومشاركة الوزارات المختلفة وتعاونها الكامل مع الهيئة، والإشراف الكامل والداعم لمدرس محو الأمية. وفي واقع الأمر جميع البنود لم يتم تفعيلها. فالمنهج لم يتم تطويره منذ أكثر من 10 سنوات. وطريقة اختيار المدرس ليست هي الطريقة الحالية للاختيار. ولا يوجد ما يسمى بالتعاون بين الهيئات المختلفة إنما هي هيئة محو الأمية فقط التي تقوم بالدور كله. ولا يوجد أي نوع من الغرامات يفرض على الأميين.

القسم الثاني: قسم معوق للعملية التعليمية

يتضمن هذا القسم عنصران مهان أحدهما سن الدارسين والآخر الامتحانات.

بالنسبة للعنصر الأول الخاص بتحديد أعمار الدارسين من 14 إلى 35 سنة وحتى 40 سنة تجاهل هذا القانون فئة الدارسين التي تتراوح أعمارهم بين 8:ـ 12 عام ولكنهم نظرًا لظروفهم الاقتصادية والاجتماعية عاجزون عن الالتحاق بالمدرسة الابتدائية. وإذا تجاهلت الهيئة والقانون تلك الفئة فنحن نتجاهل شخصًا لديه قابلية عالية على التعلم ويشعر بالحرمان الشديد لأنه لا يستطيع دخول المدارس الرسمية وفي الوقت نفسه لم يألف الأمية بعد. مثل هذا الطفل يتركه القانون فريسة للجهل. في حين أنه من الممكن أن يتم احتضانه وتعليمه في فصول محو الأمية. وهذا بالفعل ما تقوم به المدرسات. إذ أنهن يقمن بتعليمه ولكن ترفض الهيئة دخوله الامتحان. ومن هنا يظهر اهتمام المُدرسة به في حين أن القانون يولى ظهره له.

أما العنصر الثاني الذي يمثل مصدر صعوبة للمدرسات فهو الامتحان الذي تعقده الهيئة لما يحتويه من عناصر رهبة، إذ أن القائم على اللجان لابد أن يكون برتبة عميد على الأقل، علاوة على أن الامتحان يتم في الهيئة أو في مدرسة وليس في الفصل الذي يتعلم به الأمي، مما يزيد من رهبة الأميين حتى انه قد يتسبب في إحجام بعض الدارسين عن حضور الإمتحان مما يؤثر بالسلب على المدرسة إذ أنه تبعاً لقواعد الهيئة (إذا لم يتقدم عدد طلبة لا يقل عن 15 ينجح منهم ثمانية على الأقل، لا يحق للمدرسة تجديد العقد). إذن فالامتحان عنصر حيوي ومهم بالنسبة للمدرسة. ولم تقتصر صعوبة الامتحانات في الرهبة فقط ولكن سوف تفرد الباحثة جزءًا عن الامتحانات كمعوق من معوقات محو الأمية في فصل معوقات محو الأمية.

2 - أشكال التعاقدات في محو الأمية وتعليم الكبار:

إذا نظرنا إلى التعاقدات المتاحة في محو الأمية نلاحظ أن النوعين المتاحين هما: التعاقد العادي والحر. أما العادي فهو النمط الأكثر شيوعًا وذلك لأنه أقرب ما يكون إلى الوظيفة الحكومية. فهو مرتبط براتب ثابت. و له متابعة مستمرة من هيئة أعلى كما أن به ميزة وهي أنه يمكن أن يُفتح الفصل في أي مكان مثل المنزل. أما التعاقد الحر فأغلب المتعاقدين فيه من طلبة كلية التربية ولا يوجد عليه إقبال من فئة الدراسة بسبب عدم وجود راتب ثابت.

3 - أشكال المتابعة

تنقسم أشكال المتابعة إلى ثلاث فئات:

1- المتابعة الميدانية من قبل أخصائي التعليم بالإدارة التابع لها المعلم.

2 - المتابعة الفنية من قبل الموجه الفني والمشرف الفني.

3 - متابعة الإدارة المركزية للمتابعة بديوان عام الهيئة ومتابع الفرع.

نستطيع أن نلاحظ أن هناك أكثر من مستوى ونوعية للمتابعة. وتلك المتابعات أغلبها ميدانية ولا ترتبط بوقت محدد. وعلى أساس تلك المتابعات يتم تحديد راتب المدرسة، لأنه عن طريق تقرير المشرف والموجه يستطيع المتابع المكتبي من قبل الهيئة أن يحدد راتب المدرسة. ولا ترتبط المتابعة في أغلب أوقاتها بتقييم أداء المدرسة إلا فيما ندر. ولكن ترتبط بصورة أكثر بالقيام بإحصاء عدد الحضور من الدراسين.

4 - أنواع التدريب:

يعتبر التدريب من أهم العوامل والمقومات التي تساعد على بناء شخصية المتدرب وإكسابه المهارات اللازمة و الكافية لبدء عمله في مجال لم يعمل به من قبل، وقد أدركت هيئة محو الأمية هذه الحقيقة واهتمت بتدريب المدرسات، بهدف إكسابهن مهارات التعامل مع الكبار والتعرف على خصائصهم وذلك وفق النظام التالي:

1- دورة تدريبية تأهيلية تعقد لأول مرة لحملة المؤهلات العليا وفوق المتوسطة والمتوسطة لمدة ثلاثة أسابيع لتأهيلهم للعمل كمعلمين لتعليم الكبار.

2- دورة تدريبية تنشيطية لمدة أسبوع واحد لمن يعمل أو سبق له العمل وسبق تدريبه، وذلك لتنشيط المعلم والتعرف على مشاكل العمل وكيفية التغلب عليها.

ومن الواضح أن التدريب سطحي وغير كاف ودليل ذلك أن التدريب لكل المدرسين بالرغم من اختلاف مؤهلاتهم وثقافتهم. كما أن القائمين على التدريب أساتذة ومحاضرون تنعدم لديهم القدرة التطبيقية، ومحتوى التدريب نفسه لا يزيد علي مجرد أفكار بسيطة ولا ترقى إلى التجربة العملية([19])، ونخلص إلى أن التدريب يحتوى كل عناصر الضعف، من حيث عدم مواءمة المدرب لطبيعة مهمته التدريبية. وفي الوقت ذاته يوجد جمود في الطريقة التدريبية ولا يوجد تنوع بها تبعاً للمدرسة ومؤهلها وعدم كفاية الوقت تماماً للتدريب.

ثانيًا: الإجراءات المنهجية

نوع الدراسة:

تعد هذه الدراسة "دراسة وصفية تحليلية" تهدف إلى توصيف احتياجات المرأة ذات التعليم المتوسط وذلك بهدف تمكينها وتفعيل مساهمتها في محو الأمية داخل قرية من قرى الفيوم ألا وهي قرية جردو.

المنهج المستخدم:

تم استخدام المنهج الوصفي وذلك على المدرسات المتعلمات "تعليم متوسط" (سواء فنيًا أو تجاريًا أو أزهريًا ولم تكمل المرحلة الجامعية) وذلك بهدف التعرف على خصائص الفئة المستهدفة والتعرف على الاحتياجات التي تمكنها من أداء دور أكثر فعالية في مجال محو الأمية،

أدوات الدراسة:

اعتمدت الدراسة على مجموعة من الأدوات الكيفية وذلك بالإضافة إلى الملاحظات والمقابلات الشخصية وتم استخدام ما يلى من الأدوات:

- حلقة نقاش بؤرية للمدرسات.
- دليل مقابلة متعمقة لعناصر من أسر المدرسات.
- دليل مقابلة متعمقة لعناصر الدعم المجتمعي.

مجالات الدراسة:

تعتمد الدراسة على المجالات الآتية:

- **المجال الجغرافي:**

قرية "جردو" هي ي إحدى قرى مركز أطسا محافظة الفيوم، وصلت نسبة الأمية بينهم إلى 56%، وارتفعت بين الإناث حتى وصلت إلى 68%،وتمثل فئة العمر 20- 40 نسبة 29% من جملة سكان القرية وتمثل الإناث نسبة 47% داخل هذه الفئة العمريـة. هـذا وقد تم اختيار قريـة "جـردو" بالتحديـد لارتفـاع نسـبة الفتيـات العـاطلات حيث وصـلت النسبة إلى 35% من إجمـالي الفتيـات في قـوة العمـل، ووجـد أن 22% من إجمـالي المتعلمات بالقرية حاصلات على شهادات متوسطة ([20])، هذا إضافة إلى أنها تجمـع في تكوينها بين الحضر (في القرية الأم) الريف (في العزب) مما يتيح رؤية أكثر وضوحًا.

- **المجال البشرى:**

- تم عمل 5 مجموعات نقاشية مـع 30 مدرسـة من المدرسـات العـاملات حاليـاً ويمثلن 50% من المدرسات العاملات حالياً وتميزن بالتفاوت في فـترة عملهن في مجال محو الأمية كما كان هناك تفاوت في حالتهن الزواجية.

- كما تم إجراء 4 مقابلات متعمقة مع عناصـر الـدعم المجتمعي (العمـدة، رئيس الوحدة المحلية، رئيس نادي الشباب وعضو في الشئون الاجتماعية)

- ثلاث مقـابلات مـع عناصـر من الهيئـة أقـرت المدرسـات بـدورهم معهن سـواء بالسلب أو الإيجاب.

1) 7 مقابلات متعمقة مع أعضاء من أسر المدرسات حسب دعمهن للمدرسات سواء بالسلب أو الإيجاب (أب/ أم/ أخ/ زوج/ آخرون)

3- المجال الزمني:

استغرقت الدراسة فترة 3 شهور، من أوائل شهر فبراير حتى أواخر شهر مارس.

ثالثًا الخصائص الاجتماعية والاقتصادية والديموجرافية للمدرسات المتعلمات "تعليم متوسط" في عينة الدراسة

قـدمت الدراسـة صـورة تفصـيلية لخصـائص المدرسـة الديموجرافيـة والاقتصـادية والعملية. كما تطـرقت إلى وضـع المدرسـة على كافـة المسـتويات – الهيئـة والأسـرة والمجتمع - ونظرتها لذاتها.

خصائص المدرسة الديموجرافية والاقتصادية والعملية

بلغت نسـبة المدرسـات العـاملات في محـو الأميـة في القريـة من حـاملي المـؤهلات المتوسطة أكثر من 90% من الإناث مما كان له أثر على ارتفاع نسـبة الملتحقـات من الإنـاث بالفصـول، إذ أنهن يفضـلن أن يتعلمن على يـد مدرسـة وليس مـدرس. وأغلب المدرسات من الأسر المتوسطة على مسـتوى القريـة ويقبلن العمـل في محـو الأميـة لأنـه هـو المجـال الوحيـد المتـاح في القريـة ولا يوجـد سـواه كمـا أنـه عمـل مـنزلي لا يستدعى الخروج من البيت وليس به أي نوع من المخاوف على المدرسة.

ومن الملاحظ أن مدرسات محو الأمية تعاني ضعفا في القدرات التعليمية و المهـارات. إذ أن أغلبهن متعلمات "تعليم متوسط" وهو تعليم فقير ولا ينمي قـدرات الطلبـة. كمـا أن التدريب المتاح لهن تدريب فقـير لا ينمي من قـدراتهن. وممـا لا شـك فيـه أن لـدى المدرسة شعورًا بعدم الأمان لأن عملها مرتبط بعدد الناجحين سنوياً من فصـلها. علاوة على أنها لا تعرف مستقبلها المهني بعـد تعليم جميـع الأمـيين من قريتهـا، ومن الجـدير بالذكر أنه نتيجة لتغير سياسات محـو الأميـة وخاصـة المتعلقـة بطريقـة تجديـد التعاقـد وطريقة حساب الراتب وما إلى ذلك من سياسات ذات صلة بالهيئة، تولـد شـعور لـدى المدرسات بعدم الأمان وعـدم الثقـة في الهيئـة في الـوقت نفسـه. وكـان هنـاك جهـل مطبق لدى المدرسات بقوانين محو الأمية حتى التأمين الإجتمـاعي لا علم لأغلبهن بـه. ومع ذلك أظهـرت المقـابلات أن معلمـات محـو الأميـة يبـذلن جهـدا فائقـا في الفصـل لاستيعاب الفروق الفرديـة بين الدارسـات واختلاف أنـاطهن و درجـة اسـتيعابهن. ومن الملاحظـات المهمــة أن المدرسـات لا يشـعرن أنهن في احتيـاج إلى تـدريب أو إلى معلومات إذ أنهن يحصلن على المعلومات في كثير من الأحيـان من المشـرف. وهي لا تقرأ للحصول على المعلومة. ومن إجمـالي 30 مدرسـة ذكـرت واحـدة فقـط القـراءة كمصدر للحصـول على المعلومـات. وأظهـرت مقـابلات أعضـاء الهيئـة والمشـرفين أن أغلب المدرسات غير مبتكرات في عملهن ما عدا القلة القليلة والتي تحـاول الاحتفـاظ بمظهـر المعلمـة وهـؤلاء هن الخريجـات حـديثًا أو اللاتي زادت فـترة خـبرتهن علي 5 سنوات.

وضع المدرسة

عند بدء عرضنا لوضع المدرسة نجد أنه من الأهميـة بمكـان التنويـه إلى أن تنحى جانبًـا الفكرة التقليدية عن مدرسة محو الأمية "أنها مدرسة تقـدم خدمـة للنـاس والمجتمـع" لأن هذا ليس هو الوضع القائم في قرية جردو. فإذا نظرنا إلى الوضع الحالي للمدرسـة في قرية جـردو نخلص إلى أنـه وضـع يـدعو للرثـاء. ولا عجب في ذلـك حيث يقـع على عاتقها مهمة محو الأمية كاملة، فهي التي تقوم بجولات مكوكية بين النـاس محاولـة أن تقنعهن بالحضور لمحو الأمية. وبعدما يتم الإقناع بمجهود مضني؛ تبدأ عملية شبه يومية لتجميع الدارسات للحضور إلى الفصول في الوقت المحدد ويساعدها في تلـك العمليـة إخوتها أو أبناؤها أو والداها. وبعد تجميع الفصل تبدأ عملية الشرح المضنية التي تتفاوت فيها مستويات الدارسـات، من مبتدئـة إلى متوسـطة إلى متقدمـة. ويجب عليهـا – هي بمؤهلاتهـا الفقـيرة- أن تجـذب وتتعامـل مـع المسـتويات كافـة. وإذا نظرنـا إلى وضـع المدرسة فنجده ينقسم إلى عدة أقسام:

1- وضـعها بالنسـبة للدارسـات: تعـانى المدرسـة من وضـع متـدن لـدى الكثـير من الدارسات. وذلك لشعور الدارسات بالتفضل عليها، إذ أن حضورهن للفصول هو مصدر رزق للمدرسة وإذا لم يتواجدن في الفصل يتم توقيع الجزاء عليهـا وهن يعتـبرن مجـرد الحضور للفصل "مجاملة أو خدمة" يقدمنها للمدرسة. وهذه الخدمة قابلة للمنع في أي وقت؛ فإذا جرؤت المدرسة على التحدث بما لا يرضى الدارسة، يكون أسهل شـيء أن تتسرب الدارسة. ومن هـذا المنطلـق لا مـانع أن تقـدم المدرسـة لهن بعض الخـدمات وتتدرج الخدمات من غسـيل بعض الأواني للدارسـة إلى عمـل صـينية بسبوسـة لهـا أو المذاكرة لأولادها، ذكرت إحـدى الدارسـات (لـو عـديت على الدارسـة ولقيتهـا بتغسـل المواعين بأقولها إلبسي أنتي وأنا أشطب المواعين علشان نلحق الفصل).

2- وضعها بالنسبة للهيئة وعناصر المتابعة و التقييم: يعتـبر المشـرف والمتـابع من أهم العناصر بالنسـبة للمدرسـة حيث إنهـا تعتمـد عليهـا في تقـديم العـون لهـا في العمليـة التعليمية، وكذا في تحديد راتبها. ولكن يتضح العكس من ذلك فها مصدر الألم النفسـي والمـادي للمدرسـة. فهمـا يتعـاملان معهـا على أنهـا غـير صـادقة في الإبلاغ عن عـدد الدارسين وغـير جـادة في تجميـع الفصـل. والمحصـلة في أغلب الأوقـات راتب هزيـل أنهكته الخصومات لا يزيد على 125 جنيه ويمكن أن يحذف تماماً فلا تحصـل المدرسـة

على شيء على الإطلاق في نهاية الشهر إذا حضر المشرف لثلاث مرات متتالية ووجد الفصل مغلقاً، ولا تعترف الهيئة هنا بأي ظروف يمكن أن تطرأ (مثل موسم الحصاد، ظروف طارئة للمدرسة.... الخ) ويتم خصم الراتب بالكامل في هذه الحالة. وخصم الراتب بالكامل لم نسمع عنه كنوع من الخصومات في أردأ الأعمال وأقلها احترامًا لحقوق الإنسان. وقد كانت كلمة أحد مديري الهيئة معبرة تمام التعبير عن هذا الظلم: "ده أنا لو عندي خدامة لازم آجى في أخر الشهر أديها مرتب مش أخصمه كله".

ومن وجهة نظر الهيئة أن مدرسات محو الأمية لسن مدرسات. ولعل ذلك طريقة اختيارهن، إذ أن خريجات المدارس المتوسطة هن العنصر الوحيد المتوافر وفي كثير من الأحيان لا يجتزن اختبارات القبول وتضطر الهيئة لقبولهن رغم فشلهن. أما عن ثقة الهيئة في المدرسة فهي غير متوفرة على الإطلاق ولهم العذر في ذلك لأن العمل في المنزل غير مقنن وغير مراقب ولقد ظهر في بدء العمل مع الهيئة حالات كثيرة من الخداع والغش والكذب من المدرسات أثرت بالتبعية على ثقة عناصر الهيئة في المدرسة وأدت إلى انعدام الثقة في المدرسة تماماً.

3- وضعها بالنسبة للمجتمع: تتفاوت ردود أفعال ورؤية أهالي البلدة للمدرسة. إذ أن بعضهم يعتبرونها خارجة إلى حد ما على التقاليد. إذ أنها تتجول بينهم داعية الناس لحضور الفصول بدون خجل. في حين تلاقي بعض المدرسات الاحترام من الناس يرون أنهن مدرسات على درجة من الأهمية "مدرسة محو الأمية ليها احترام أكتر" وذلك لأنهن حاصلات على مؤهل ولأنهن ساعدن بعض الدارسات على الالتحاق بالإعدادي.

4- وضعها بالنسبة لأسرتها: أما بالنسبة لأسرتها فهي بالرغم من أنها "تعمل" وذات ثقل اقتصادي في الأسرة. فإنها تمثل مصدر إرهاق للأسرة، إذ أنهم يقومون بتجميع الدارسين لها، وتتحمل الأسر أطفال الدارسات وأطفال المدرسة نفسها في فترة الحصة. وهم يشعرون بالشفقة على ابنتهم ومعاناتها حتى أن ميسوري الحال من هذه الأسر يرفضن تماماً عمل بناتهن في هذا المجال، وتعاني المدرسة في إقناعهم. وبعضهن يعملن بدون علم الأهل خوفاً من غضب الأهل عليهن.

نخلص مما سبق إلى معاناة المدرسة معاناة صامتة على المستويات كافة، في المجتمع والأسرة والهيئة والدارسات.

النظرة للذات:

تعتبر نظرة الإنسان لذاته من أكثر العوامل المؤثرة على رؤيته للآخرين وللعالم من حوله. وإذا تطرقنا إلى نظرة المدرسات لذاتهن نستطيع أن نلمح أنهن يرين في أنفسهن القدرة والقوة. وذلك يظهر في مجموعة من الآراء التي أكدن فيها أنهن مصدر النصح للجيران والأصدقاء الذين يلجأون إليهن لطلب المشورة والنصح ويلجأ إليهن الأب والأم للمشورة أيضاً. وتستمد المدرسة إحساسها بالقوة أيضا من كونها مصدرًا للدخل لأسرتها - وإن كان هذا الدخل قليلاً- ومؤشر آخر للدلالة على شعورها بالقوة والثقة بالنفس، القدرة على التملص من الإجابة عن أسئلة الدارسات الصعبة، فمع اعترافهن أن هناك بعض الأسئلة الصعبة التي يسألها الدارسات لكن لم يتعرضن لأي موقف محرج معهن وذلك لأنهن يستطعن بطرق غاية في الذكاء تسويف الإجابات أو التعلل بأي شيء لحين حضور المشرف وسؤاله عن إجابة السؤال.

ومن الأشياء التي أثارت دهشتي في نظرة المدرسة لذاتها أنها رغم ضحالة التعليم التي تلقته فإنها لا تستشعر في نفسها أي نقص في المعلومة ولم تذكر في أي وقت احتياجها للتدريب وهذا إن دل على شيء فهو يدل على أنها في أشد الاحتياج للتدريب. إذ أنها "تجهل أنها تجهل" وهذا أسوأ مراحل الجهل. وهي ترى في عملها رغم كل

الصعوبات التي تواجهها فيه أنه ينمى شخصيتها ويطور علاقتها مع الجيران، فهي لم تعد تلك الفتاة المنعزلة المستكينة في حدود حجرتها بمنزلها الريفي الصغير

رابعًا: ظروف عمل المعلمات في مجال محو الأمية

يعتبر العمل من أهم المحددات التي ترفع من مكانة المرأة في أي مجتمع تعيش فيه. وإذ أننا في معرض حديثنا عن العمل أرى انه من الأهمية بمكان التعرف على مجالات العمل المتاحة للمدرسات. ثم يلي ذلك عرض للمعوقات التي تواجههن في العمل في مجال محو الأمية.

مجالات العمل المتاحة:

في واقع الأمر عندما تطرقنا لنقطة العمل المتاح في قرية جردو سواء للذكور أو الإناث وجدنا تباينا واضحاً في النوع. لأن الرجل يقع عليه عبء المصاريف وتأسيس المنزل ولذا لم يكن باستطاعته قبول نوعية الأعمال المتاحة للإناث لضعف الراتب و سوء ظروف العمل (خاصة في مجال محو الأمية).

وبالنظر إلى نوعية الأعمال المتاحة للفتيات ذات التعليم المتوسط وجدنا أن تلك الأعمال لا تزيد عن بعض الأعمال الإدارية والتدريس. (وذلك في حالة وجود واسطة) وهي لا تزيد عن نسبة 1%، وكذا العمل في بعض المشروعات النادرة لتربية الطيور أو فتح محل للبقالة. أما الأعمال المتاحة فعلاً فهي الوقوف في المحلات والصيدليات. وهذه النوعية لا تلاقى قبولاً لدى الأسر لتدني الأجر. وما تتعرض له الإناث من تحرشات نتيجة عملها كبائعة في محل. وطول ساعات العمل. وتلك الأعمال غير مقبولة للمتزوجات أو لفتيات الأسر ميسورة الحال. أما عن الصناعات المنزلية من كروشيه أو تريكو أو تربية الطيور فلم تلاقي إقبال من الإناث لضعف القدرة التسويقية وضعف الطلب على تلك الأشياء.

دوافع العمل في محو الأمية:

ويرجع يعتبر العمل في محو الأمية العمل الوحيد والمقبول لدى المرأة المتعلمة تعليماً متوسطاً ذلك لعدة أسباب ذكرتها الإناث وهي: أنه عمل منزلي فلا تضطر للخروج كما أنها تستطيع رعاية أطفالها وزوجها ولا يوجد تكلفة كمواصلات أو تعب، علاوة على ذلك، لا يعتبر المجتمع هذا العمل" عيب". كما أنه لا يخضع للواسطة والمحسوبية.

المعوقات التي تواجه المدرسة في مجال محو الأمية وكيفية التغلب عليها:

في واقع الدراسة التي نحن بصددها لاحظنا أن هناك معوقات كثيرة تواجه العاملين في مجال محو الأمية وخاصة الإناث. وقسمت تلك العناصر إلى 4 مستويات رئيسية وهي معوقات على مستوى الأسرة والمجتمع، الدارسات، والهيئة والعملية التعليمية وفيها يلي عرض موضح لهما:

1 - معوقات على مستوى الأسرة

إذا نظرنا إلى دور الأسرة نستطيع أن نرى من خلاله التقاليد و العادات التي تتحكم في عمل المرأة وتناهض هذا العمل مما يؤثر على رفض الأسرة لعمل المدرسة نظراً لوجود المشرفين الذكور. أو لأن العمل مرفوض أصلاً. ومن أكثر العناصر المناهضة للعمل على مستوى الأسرة الإخوة الذكور وذلك لأنهم يعتقدون أن عمل أخواتهم شيء

مهين وأنه إن عنى شيئًا فإنما يعني عدم القدرة المادية للأسرة. وتحـاول المدرسـة أن تقنع إخوتها الذكور وزوجها. وتنجح في إقناعهم بأهمية عملها.

2 – معوقات على مستوى الدارسات

من أكثر المعوقات التي تواجه مدرسة محو الأمية الدارسات أنفسهن. وتبـدأ المشـاكل معهن منـذ بدايـة تأسـيس الفصـل. حيث تضـطر المدرسـة "اللـف" عليهن لكي تقنعهن بالتعلم. وبعد الالتحاق بالفصول تبدأ معهن رحلات يومية لإبلاغهن فيهـا عن بـدء الحصـة تقوم بالعبء الأكبر المدرسة أو أسرتها.

ومن الجدير بالذكر أيضاً، أن الدارسات أنفسهن لا يوجد بينهن تماثل حيث إنهن يختلفن في السن وقد سبق للبعض منهن الالتحاق بالمدرسة أو الفصول ولذا يكـون مسـتواهن أعلى ممن لم يسبق لها الالتحاق وينبغي على المدرسة "قليلة الخـبرة "أن تتغلب على التفاوت في المستويات.

من الواضح للدارسات أن المدرسة في أشد الاحتياج لهن وذلك لأن راتبها يتحدد عليهن "6 جنيهات على الرأس "ولذا لا يوجد أي مـانع لـديهن أن يـذكرنها من حين لآخـر بهـذا الوضع. كما يجب أن تتكيف مواعيد المدرسة تبعاً لظروفهن.

أما عن الحصة نفسها فمن الممكن أن تكون بها كثير من الفوضى تنتج بسـبب أطفـال الدارسات. وعلى الزوج والأسرة تحمل ذلك وإلا سوف يكون عقاب الدارسة للمدرسة الانقطاع. ومن الملاحظات الأخـرى على الدارسـات أنهن لا يـأتين في وقت واحـد وهن كثيرات التغيب ومن تغيب عن الـدرس الجديـد لا تفهمـه في الحصـة التاليـة. كمـا أنهـا تكون عرضة لنسيان ما تعلمته بالفعل. وعلى المدرسة أن تعيـد الشـرح للمتغيبـة ممـا يسبب مللا للدارسات المنتظمات وهن لا يرضين بهـذا ولكن من الممكن بكـل بسـاطة أن يتركن الفصل. ويأتي المشرف ولا يجدهن فيخصم للمدرسة.

3 - معوقات على مستوى المجتمع

لا يمثل المجتمع في دراستنا تلك مشكلة كبـيرة للمدرسـات سـوى في "التريقـة" على الدارسات وهن ذاهبات للفصـل، وأجمعت كـل المدرسـات أن الأثـر السـلبي للمجتمـع يتمثل في أنه من عوامل تسـرب الدارسـات لكي يتجنبن أى سـخرية من النـاس، وقـد ذكرت أغلب المدرسات أن "بعد ما شاب ودوه الكتاب". هي أكثر المقولات شيوعاً بين النـاس وهي مقولـة محبطـة بالفعـل للدارسـات. وللتغلب على ذلـك تنصـح المدرسـة الدارسات بترك الكتب لديها أو يخفونها في ملابسهن.

4 - معوقات على مستوى الهيئة والعملية التعليمية

أ) التعاقد

تعتبر نوعية التعاقد التي تتم مع مدرسة محـو الأميـة من أهم المعوقـات الـتي تواجههـا وذلك لأن التعاقد لا يمثـل أي نسـبة من الأمـان للمدرسـة ويمكن إلغـاؤه في أي وقت. وقد بدأت الهيئة مؤخراً عمل تأمينات على المتعاقدات وتقوم الهيئة بدفع تلك التأمينات بحيث لا تؤثر على راتب المدرسة.

ب) تخبط السياسات وعدم وضوح الرؤية

نتيجة لتوالي إدارات مختلفة على الهيئة خلق نوعا من عدم ثبات السياسات. فتارة نجد توزيع حوافز للدارسات من شغل المشغل وتارة تتوقف. وأحياناً يكون الراتب ثابتًا وأحيانًا مرتبطًا بالحضور.

ج) التدريب

أفاد المبحوثون من المدرسات وأعضاء الهيئة أن التدريب سطحي وضعيف المستوى، كما إنه لا يراعى التباين بين المتعلمات "تعليم متوسط" أو "الجامعيات".

د) المنهج

يعتبر المنهج من أكبر العقبات التي تواجه المدرسة إذ أن هناك تفاوتًا جليًا بين الكتاب الأول والكتاب الثاني، مما يشكل عقبة أمام الدارسات والمدرسات في آن واحد.

وصعوبة المنهج ترجع إلى أن التربويين الذين قاموا بوضعه أرادوا تفريغ منهج المرحلة الابتدائية بالكامل في 9 شهور فقط وهو أمر مستحيل. وإذا كان الكتاب الأول على درجة عالية من السهولة نجد الكتاب الثاني مصدرًا أساسيًا لتسرب الدارسات لصعوبته البالغة. وهناك بعض المحاولات لتطوير المنهج مثل (CELL والمنهج الحر) وهي صورة مناهضة لذلك المنهج العتيق الذي لم يتم تعديله لأكثر من 10 سنوات. لكنها محاولات ما زالت في بدايتها.

ه) المتابعة

كما سبق أن ذكرت تعتبر المتابعة بالنسبة لأغلب المدرسات في البحث من أهم المعوقات إن كانت غير جيدة. لأن على أساسها يتحدد الراتب إذ أن المشرف هو الذي يحصى عدد الدارسات المترددات على المدرسة ويبنى على تقريره راتب المدرسة. كما يمثل أيضاً عامل ترغيب أو ترهيب للدارسات. وخاصة إذا كان غير متفاهم وقليل الخبرة والمرونة.

و) الراتب

يعتبر الراتب محور العمل دوما، راتب المدرسة عبارة عن مكافأة تبلغ 150 جنيهًا وبعد الاستقطاعات يصل إلى 132 جنيهًا فقط، قابلة للنقص وليس للزيادة. ومن حسن الحظ أن هذا الراتب لا يرضى مديرو الهيئة وبالفعل يعملون جاهدين لرفع الظلم عنها.

ز) الامتحانات

يعتبر امتحان محو الأمية ليس فقط عقبة أمام المدرسة ولكنه عقبة أمام محو الأمية ككل لأنه يتم على 3 مراحل. مرحلة التصنيف ومرحلة الامتحان الأولى ومرحلة الشهادة. ويعتبر حضور الدارسات الامتحان من أشق العمليات وذلك لأن أغلبهن لسن في حاجة للشهادة. وإذا علمن أن الامتحان القائم عليه عميد شرطة فهذا مدعاة لخوفهن أكثر ومن هنا تحجم أغلب الدارسات عن دخول الامتحان. وليس هذا فقط فهناك شروط الامتحان الصعبة والتي تحتم وجود شهادة ميلاد وبطاقة وما إلى ذلك ويجب أن يتم في المدرسة ثم في الهيئة.. كل ذلك كان بالفعل عائقاً أمام المدرسة والتي تعانى بالفعل من هذا الوضع وخاصة أن مصيرها متوقف على عدد الناجحين في الامتحان.

ح) فقدان الثقة

تعانى المدرسة من فقدان الثقة والشك الدائم فيها، مما يعطيها إحساسًا بعدم الراحة. ولأنها دائماً موقع شك منعت من أداء أعمال الامتحانات ودائما ما تقوم الهيئة بالتفتيش عليها أكثر من مرة خلال الأسبوع ولـو لوحـظ أن الفصـل مغلـق يتم الخصـم فـوراً. ولا توجد مشكلة في المتابعة الدائمة إذا كانت قائمة على الاحترام.

ط) قلة الوسائل المساندة

من خلال الزيارات التي تمت لبيوت المدرسات لوحظ عدم وجود سبورة في أكــثر من بيت وبسؤال المدرسات وجدت أن السبورات قد نفدت من الهيئة ولذا لا يوجـد لـديهن سبورات، وكذلك بالنسبة للكشـاكيل و الكراسـات والأقلام. وإذا كـانت وسـيلة الشـرح الوحيدة التي ينبغي على الهيئة توفيرها غير متاحة فكيف يمكن للمدرسة أن تعمل. أما عن الكشاكيل والأقلام فيتم تسليم دفعة واحدة منها وتضطر المدرسة لشراء مجموعة أخرى على حسابها لتغطية احتياجات الدارسين.

خامسًا: احتياجات المدرسـات التنمويـة والـتي تسـاعد على تمكينهن بمـا يخدم المجتمع المحلي في مجال محو الأمية

اتضح من الدراسة أن هناك عدة مستويات من الاحتياجات للمدرسـات لـدعم مكـانتهن من ناحية ولزيادة مساهمتهن في محو الأمية.

1 - الاحتياجات الاقتصادية

هي العنصر الداعم الأول من وجهة نظر المدرسات ويتم ذلك من خلال:

1 - الحوافز والتي أجمعت عليها كل المدرسات وأعضاء الهيئة باستثناء أحد المــديرين. وذلك لأثرها الرائع على جذب الدارسين.

2 - كما أجمعوا على أن طريقة حساب الـراتب طريقـة مجحفـة للغايـة وغـير إنسـانية ورأوا أنه ينبغي ألا تتم بتلك الطريقة المحبطـة للمعلمـة. ويجب أن يتم تثـبيت المـرتب عند 100 جنيه بصرف النظر عن عدد الدارسين. على أن يكون هناك حوافز تزيـد على هذا الراتب للمتميزات من المدرسات بحيث لا يزيد إجمالي الراتب علي 150 جنيهًا.

3 - كما عـبرت أغلب المدرسـات وأعضـاء الهيئـة عن الحاجـة إلى تـدريب مهـني جيـد يسـاعد على دعم مكانـة المدرسـة لـدى الدارسـات من خلال تشـغيل الدارسـات مـع المدرسة في بعض المشروعات عقب انتهاء التدريب المهني.

2 - الاحتياجات الاجتماعية

1 - أجمعت الدارسات على أنه يجب توعية المجتمع المحلى بأهمية محو الأمية ووجــود عناصر داعمة لهن وللعملية التعليميـة على مسـتوى القريـة من شخصـيات ذات حيثيـة لدى الناس مثل(العمدة – رئيس الوحدة المحلية – رئيس النادي – رئيس الشئون)

2 - كما كان هناك إجماع على أنـه يجب أن يكـون هنـاك نوعيـات مختلفـة من التكـريم على كل المستويات ووافقهن على ذلك أعضاء الهيئة وأعضاء الدعم المجتمعي.

3 - كما أشـارت بعض المدرسـات إلى أهميـة وجـود أنشـطة اجتماعيـة أخـرى بجـانب التعليم مثل الترفيه وعمل المكتبات

3 - احتياجات من الهيئة

أجمعت المدرسات على أنه يجب على الهيئة أن تضع مجموعة من التسهيلات للمعلمة وقد أفاد أعضاء الهيئة صعوبة تنفيذ تلك المقترحات ما عـدا الموضـوع الخـاص بتعـديل المنهج لأنه بالفعل واجب تغييره ومن تلك المقترحات:

1 - عدم التقيد بعدد الدارسين

2 – زيادة مدة الدراسة علي 10 شهور

3 - تقليل مدة الحصة عن 3 ساعات

4 - تغيير المناهج خاصة الكتاب الثاني

5 - تنظيم المتابعة والإشراف وأن تكون متابعة متفهمة "متابعة رحيمة"

6 - توفير التدريب

7 - قبـول الأطفـال من سـن 8 أو 9 سـنوات في فصـول محـو الأميـة إذا كـانوا غـير ملتحقين بالمدرسة النظامية

8 – تغيير طريقة الامتحان ووضع الثقة بالمدرسة لتقوم به تحت إشراف المشرف أو

الموجه وقد وافق بعض أعضاء الهيئة على ذلك

9 - زيادة الثقة في معلمة محو الأمية

10 - عمـل توعيـة ونـدوات دينيـة للدارسـات لأنهـا تسـاهم بصـور مباشـرة في نسـبة الحضور، بالإضافة إلى توفير مكتبة

4 - الاحتياجات القانونية

أجمعت المدرسات على أنه يجب تفعيل القـانون الخـاص بتوقيـع غرامـة على الأمـيين. هذا بخلاف جميع عناصر الهيئة والدعم المجتمعي الذين رفضوا هذا المبـدأ تمامـاً ورأوا أن موضوع الغرامة موضوع غير مشجع على الإطلاق.

أما أكثر شيء متعلق بالقانون أجمعت عليه المدرسـات وأفـراد الهيئـة هـو سـحب كـل المميزات الاجتماعيـة من الأمي (كاسـتخدام الختم ورخصـة القيـادة والسـفر ومـا إلى ذلك).

التوصيات

بعد العرض السابق لوضع المرأة وللمعوقات التي تواجها توصى الدراسة بمجموعة من العناصر لتحسين مكانة المـرأة وتقويتهـا، لا بهـدف تمكينهـا فقـط، ولكن بهـدف جعلهـا دعامة حقيقية وفاعلة في مجال محو الأمية.

لكي يتم رفع المستوى التعليمي والثقافي لدى المدرسات (التمكين الثقافي) توصى الدراسة بما يلي:

- توفير التدريب الكافي لمدرسة محو الأمية ومحاولة إثراء هذا التدريب وزيادة الفترة الزمنية المخصصة له. كما يكون هناك تدريب تنشيطي مرة كل شهرين على الأقل ولا تقل مدته عن أسبوع.

- توفير تدريب صحي للمدرسات بحيث يصبح فصل محو الأمية عاملاً مساعدًا في توعية الدارسات بالأمور الصحية المختلفة.

- توفير توعية للمدرسة بقوانين العمل وكل ما يتعلق بالعملية التعليمية والحوافز والمرتبات وقواعد التأمين حتى تتعرف المدرسة على ما لها من حقوق وما عليها من واجبات.

- اختيار بعض عناصر الإشراف والتوجيه الجيدين والذين لهم احتكاك بالعملية التعليمية للمساهمة في تدريب المدرسات وأن يكون هناك مرونة في تلقى استفسارات المدرسات.

ولكي يتم تشجيع الدارسات ورفع مكانة المدرسة بينهن توصى بما يلي:

- عدم ربط مرتب مدرسة محو الأمية بحضور الدارسات، لتلافى إيحائهن بالتفضل على المدرسة

- تشجيع دارسات محو الأمية من خلال الحوافز و المشروعات الصغيرة التي تمكن المدرسة من ممارسة عملها بسهولة وبدون التقليل من شأنها.

- تشجيع دارسات محو الأمية من خلال عمل لقاءات توعية دينية وصحية.

أما على مستوى الهيئة والتي تمثل أهم عنصر للمدرسة (التمكين الإقتصادي) فتوصى الدراسة بما يلي:

- العمل على تحسين الرواتب ونظام التعاقد. ومنع خصم الراتب بالكامل كإجراء عقابي ولكن على الأكثر خصم ما لا يزيد علي 20% فقط من الراتب

- العمل على وضع أسس متكاملة للمتابعة بحيث تراعى فيها ظروف المدرسات. وتكون تلك المتابعة عاقلة ومساندة للمدرسة من خلال تقييم المعلومات الكافية لها وإرشادها إلى أحسن السبل التي يمكن من خلالها ممارسة عملها بطريقة جيدة.

- تعيين من تثبت كفاءتهن من المدرسات بعد مضى 5 سنوات من عملهن بصورة جيدة في محو الأمية على أن لا يتم هذا التعيين في الإدارة و لكن يتم تعيينهن كمدرسات محو أمية في المجتمع.

- محاولة تغيير مواعيد الفصل والاكتفاء بساعتين فقط لا ثلاث مع إطالة الفترة الزمنية من عشرة شهور إلى عام كامل وذلك في فصول الدارسات فقط.

- محاولة وضع تصنيف لدارسات محو الأمية، لكي يسهل مع هذا التصنيف تحديد مستوى الدارسات المختلف لكي تستطيع المدرسات التعامل مع كل نوع من الدارسات.

- تطوير المناهج بحيث تلائم البيئات والأهداف المختلفة للدارسات بمعنى أن يكون هناك منهج لمن يريد فقط تعلم القراءة والكتابة ومنهج لمن يريد إكمال تعليمه.

- عمل صندوق مالي لرعاية المدرسات في حالة حدوث أي ظرف لهن ويكون اشتراك المدرسات في هذا الصندوق رمزيًا. على أن تدفع الهيئة الجزء الأكبر.

- توفير الدعم المادي لهيئة محو الأمية وتعليم الكبار على ألا يقتصر هذا الدعم على موازنة الدولة فقط ولكن بمساهمة رجال الأعمال والشركات.

- تشكيل لجان تقوم بعمل ما يسمى بتنمية الموارد (Raising Funds) يكون الهدف الأساسي لتلك اللجان تشجيع الشركات على التبرع لمحو الأمية. وتشجيع الهيئات المختلفة على المساهمة في مجالات محو الأمية (سواء بالدعم المادي أو المشروعات أو المنتجات المجانية والتي يتم توزيعها كحوافز).

- تفعيل القوانين المختلفة والتي من شأنها تحصيل غرامات لأن ذلك سوف يعمل على توفير دعم مادي للهيئة كما سوف يدفع الدارسات للالتحاق.

- تحسين أداء التدريب المهني وإمداده بما يستلزم من معدات وخامات. وتشجيع الدارسات بالتواجد فيه لكي يكتسبن مهارات مختلفة.

- توفير وسائل الإيضاح المختلفة من سبورات وما إلى ذلك من كتب وأقلام لمعاونة مدرسة محو الأمية.

- تفويض اللجان الإشرافية بعمل الامتحانات والثقة في كفاءة تلك اللجان على أداء هذا العمل.

على مستوى الدعم المجتمعي (التمكين الإجتماعي) توصى الدراسة بما يلي:

- تشكيل عناصر دعم مجتمعي في القرية من العمد ورؤساء المحليات وأئمة المساجد تقوم بالدعوة لمحو الأمية والذهاب للفصول مع متابعة الغياب.

- تفعيل دور المدارس ورفع مساهمتها في العملية التعليمية وتوفير الدعم اللازم لأدائها لمهمتها.

على مستوى الدور الإعلامي والثقافي توصى الدراسة بما يلى

- توفير مكتبات في فصول المدرسات لكي تساعد الدارسات على القراءة وتنشيط معلوماتهن وتكون تلك الكتب من النوعيات المفضلة لديهن من كتب دينية وكتب ثقافية وعلمية

- التزام جميع أجهزة الإعلام والتليفزيون بعمل حملات شاملة وتقوم فيها بتكريم الأميين الذين تم محو أميتهم.

- عمل إعلانات هادفة عن محو الأمية يقوم على تصميمها كبار رجال الإعلان في مصر وعمل دراسات عن رأى الناس فيها.

على مستوى الدعم الصحي توصى الدراسة بما يلي:

- توفير قوافل طبية لعلاج الدارسات وأسرهن فقط وذلك لتشجيع غـير المتعلمين على الالتحـاق بالفصـول لنيـل تلـك الخدمـة المجانيـة على أن تكـون تلـك القوافـل متنوعـة الاختصاصات وفي الوقت نفسه مجانية وتكون نصف سنوية.

- توفير توعية صحية للمدرسات إذ أنهن مصدر نقل معلومات وتوعية مهمة للدارسات

الهوامش:

(1) هنـاء المرصـفى وآخـرون، المـرأة وقضـايا المجتمـع، مركـز البحـوث والدراسـات الاجتماعية، 2002، ص 357.

(2) نـادر فرجـانى، قيـام المـرأة عـاد نهضـة إنسـانية في مصـر، ورقـة عمـل مقدمـة للمجلس القومي للمرأة، 2002، ص 1.

(3) عبـد الباسـط عبـد المعطى، العولمـة ومهـام جديـدة للأسـرة العربيـة في التعلم "اجتمـاع خـبراء حـول العولمـة والتنميـة البشـرية في الـوطن العـربي" جامعـة الـدول العربية، وحدة البحوث والدراسات السكانية، القاهرة، فبراير 2001.

(4) أحمد شفيق السكري: "قـاموس الخدمـة الاجتماعيـة والخـدمات الاجتماعيـة"، ص 187.

(5) مقدمـة مرشـد العمـل في القضـايا الجندريـة، مؤسسـة فريـدريش ابيت، عمـان 2002، ص 9 -10.

(6) محمد قطب سليم: الأمية كمعـوق من معوقـات التنميـة "بحث منشـور في مجلـة كلية الآداب العدد الثاني "جامعة طنطا، 1985، ص 396

(7) محمد حسن الرشيدي، صالح عبـد المعطى أحمـد: دليـل العمـل في محـو الأميـة، الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار، مطابع أكتوبر بدون ت، ص 16

(8) إبـراهيم بيـومي مـرعي وآخـرون: تنميـة المجتمعـات الريفيـة وجهـود الخدمـة الاجتماعية، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، 1983، ص 50

(9) سعيد أحمد سليمان: دراسـة تحليليـة تقويميـة لجهـود محـو الأميـة في مصـر منـذ العشرينيات من هذا القرن حتى الآن، رسـالة ماجسـتير غـير منشـورة – كليـة التربيـة، جامعة عين شمس،1979.

(10) سحر بهجت محمد عطية: "العلاقة بين استفادة المواطنين من برامج محو الأمية وزيادة المشاركة في تنمية المجتمـع المحلي"، رسـالة دكتـوراه غـير منشـورة، جامعـة حلوان، كلية الخدمة الاجتماعية، 1998.

(11) منال محمد محروس: "دراسة تحليلية لاحتياجـات الدارسـين بمركـز محـو الأميـة ودور خدمـة الجماعـة في مواجهتهـا"، رسـالة ماجسـتير غـير منشـورة، كليـة الخدمـة الاجتماعية، جامعة حلوان،1997.

(12) سامية خضر صالح: تغيب المرأة العاملة وأثره في الكفاية الإنتاجية، دراسة سسيولوجية في محافظة القاهرة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس،1983.

(13) نادية عبد الجواد الجراواني: "العائد الاجتماعي لبرامج محو أمية المرأة العاملة"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 1999.

(14) أنعام عبد الجواد: "تنشئة الأطفال لدى المرأة العاملة وغير العاملة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة القاهرة، 1974، ص 169.

(15) أماني قنديل: المرأة المصرية في الجمعيات الأهلية، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة المرأة المصرية والعمل العام، رؤية مستقبلية، مرجع سبق ذكره، ص7.

(16) مصطفى حمدى أحمد - سامية عبد السميع هلال، دراسة عن المشكلة السكنية بين الأميات، المؤتمر الثاني للمرأة والبحث العلمي في جنوب مصر، محافظة أسيوط، 1998.

(17) "التعليم الفنى وتحديات القرن الحادي والعشرين" المجلة المصرية للتنمية والتخطيط. العدد الثاني - المجلد الثامن ص 204- 205.

(18) "التعليم الفنى وتحديات القرن الحادي والعشرين" المجلة المصرية للتنمية والتخطيط، العدد الثاني - المجلد الثامن ص 206 -207.

(19) مقابلة مع موجه من هيئة محو الأمية

(20) الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، البيانات الإجمالية لمحافظة الفيوم، تعداد 1996.

المراجع:

1 أحمد شفيق السكري: "قاموس الخدمة الاجتماعية والخدمات الاجتماعية".

2 أنعام عبد الجواد: "تنشئة الأطفال لدى المرأة العاملة وغير العاملة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة القاهرة، 1974.

3 أماني قنديل: المرأة المصرية في الجمعيات الأهلية، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة المرأة المصرية والعمل العام، رؤية مستقبلية، 1995.

4 إبراهيم بيومي مرعى وآخرون: تنمية المجتمعات الريفية وجهود الخدمة الاجتماعية، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، 1983.

5 تاريخ محو الأمية في مصر، ط 1، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1996.

6 سامية خضر صالح: تغيب المرأة العاملة وأثره في الكفاية الإنتاجية، دراسة سسيولوجية في محافظة القاهرة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، 1983.

7 سحر بهجت محمد عطية: "العلاقة بين استفادة المواطنين من برامج محو الأمية وزيادة المشاركة في تنمية المجتمع المحلي"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة حلوان، كلية الخدمة الاجتماعية، 1998.

8 سعيد أحمد سليمان: دراسة تحليلية تقويمية لجهود محو الأمية في مصر منذ العشرينات من هذا القرن حتى الآن، رسالة ماجستير غير منشورة – كلية التربية، جامعة عين شمس، 1979.

9 عبد الباسط عبد المعطى، العولمة ومهام جديدة للأسرة العربية في التعلم "اجتماع خبراء حول العولمة والتنمية البشرية في الوطن العربي" جامعة الدول العربية، وحدة البحوث والدراسات السكانية، القاهرة، فبراير 2001.

10 عبد الباسط محمد حسن: أصول البحث الاجتماعي، ط 12، مكتبة وهبة، القاهرة، 1998.

11 عبد الرحمن بدوى: مناهج البحث العلمي.

12 علاء الدين جاسم: محو الأمية والتنمية "بحث منشور في ندوة خبراء لدراسة كيفية الربط بين خطط وبرامج محو الأمية ومشروعات التنمية الاقتصادية والاجتماعية"، الفيوم، الهيئة العامة لمحو الأمية، 1998.

13 محمد حسن الرشيدي، صالح عبد المعطي أحمد: دليل العمل في محو الأمية، الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار، مطابع أكتوبر.

14 محمد قطب سليم: الأمية كمعوق من معوقات التنمية "بحث منشور في مجلة كلية الآداب العدد الثاني" جامعة طنطا، 1985.

15 محيى الدين صابر: الأمية مشكلات وحلول، بيروت، المكتبة العصرية، 1985.

16 مصطفى حمدي أحمد - سامية عبد السميع هلال، دراسة عن المشكلة السكنية بين الأميات، المؤتمر الثاني للمرأة والبحث العلمي في جنوب مصر، محافظة أسيوط، 1998.

17 منال محمد محروس: "دراسة تحليلية لاحتياجات الدارسين بمركز محو الأمية ودور خدمة الجماعة في مواجهتها"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 1997.

18 نادر فرجاني، قيام المرأة عاد نهضة إنسانية في مصر، ورقة عمل مقدمة للمجلس القومي للمرأة،2002.

19 نادية عبد الجواد الجراواني: "العائد الاجتماعي لبرامج محو أمية المرأة العاملة"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 1999.

20 نبيل محمد صادق، إبراهيم رجب: مناهج البحث الاجتماعي وتطبيقاتها في محيط الخدمة الاجتماعية، القاهرة، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، سنة 1988.

21 هناء المرصفى وآخرون، المرأة وقضايا المجتمع، مركز البحوث والدراسات الاجتماعية، 2002.

22 يحيى هشام: وآخرون: تعليم الكبار ومحو الأمية "الأسس النفسية والتربوية" القاهرة، عالم الكتب، 1978.

أهمية "الدراسات النسائية" في الجامعات المصرية

من منظور النوع الاجتماعي (*)

هالة كمال

تتناول هذه الورقة جانبا حيويا من قضايا المـرأة والنـوع الاجتمـاعي من حيث العوامـل الثقافية والاجتماعية المتعلقة بالنهوض بالنساء، مع التركيز على دور التعليم في نهضــة النساء. ومن منطلـق كـون قضـايا النسـاء تتجـاوز حـدود الزمـان والمكـان، وإيانـا بـأن الحركة النسائية هي حركة ممتدة تاريخيًا، قد تشهد لحظات صعود وهبوط تبعـا لحركـة التاريخ، تسعى هـذه الورقـة إلى تأكيـد أهميـة التركـيز على قضـايا النسـاء في التعليم، وإفراد مراكز بحثية متخصصـة في الدراسـات النسـائية. ومن هنـا تنقسـم الورقـة إلى جزءين، يتم في الجزء الأول إلقاء نظرة تاريخية على بدايات الحركة النسائية المصـرية باعتبارهـا حركـة كـانت - ومـا زالت - تسـتهدف النهـوض بـالمرأة المصـرية، وبالتـالي المساهمة في تحقيق نهضة فكرية وثقافية على مستوى المجتمع ككل[1]. أما في الجـزء الثاني فيتم طرح تصور مبدئي لبرنامج الدراسات النسائية في الجامعات المصرية، بمـا يتيح مساحة أكاديمية جادة للبحوث في مجال قضايا النساء، وبالتالي العمل على خلــق مجال معرفي يسهم في التعريف بمفاهيم الدراسات النسوية وتشجيعها ونشرها بحيث تسهم جنبا إلى جنب غيرها من مؤسسات النهوض بالنساء في تغيير المفاهيم الرجعيــة التي لم تعد تواكب حركة تطور العصر والبشر. وباستدعاء الماضي تسعى هذه الورقــة إلى تأكيــد دور النخب المثقفــة في صــياغة مجتمعهــا من خلال الجهــود الفرديــة والمؤسسية، وعلى رأسها في هذا السياق المؤسسة الجامعية الأكاديميـة. وفي الختـام تـبين هـذه الورقـة أهميـة قيـام مركـز للدراسـات النسـوية المتخصصـة في الجامعـات المصرية، إحياء لفكرة دراسات الفرع النسائي التي صاحبت تأسيس الجامعة المصـرية ثم ما لبثت أن توقفت في بدايات القرن الماضي[2].

(أ) الحركة النسائية والنهوض بالمرأة المصرية

إن الفكرة المغلوطة السائدة حول مفهوم الحركة النسـائية هي أنهـا تتكـون من جهـود بعض النساء من أجل الحصول على حقوق فئوية قد تتعارض مع مصالح المجتمع ككل، بـل إن كثـيرًا ممن يعـترفون نظريـا بشـرعية قيـام حركـة نسـائية تطـالب بالمسـاواة والعدالة الاجتماعية على أساس النوع (الجندر) إنما يرون أن المطالبـة بحقـوق النسـاء هي مرحلة ألا يجب تحتل موقع الأولويـة على أجنـدات العمـل السياسـي نظـرا لكونهـا قابلـة للحـل تلقائيـا بمجـرد تطـبيق مفـاهيم الديمقراطيـة أو الليبراليـة أو الاشـتراكية الشاملة. ومن هنا أرى أهمية التأكيد أن الحركة النسائية هي حركة اجتماعية مبنية على فرضية خضوع النساء لصور من القهر والتهميش والاستبعاد في المجتمـع، وهي حركـة تسعى من أجل تغيير أوضاع النساء في سبيل العدالة والمساواة.

وفي مصر، عادة مـا يتم التـأريخ لميلاد الحركـة النسـائية المصـرية بخـروج النسـاء في مظاهرات ثورة 1919 ضد الاحتلال البريطـاني الـتي تفجـرت عقب نفي سـعد زغلـول ورفاقــه من البلاد في أعقـاب تصـاعد الخلاف بينـه وبين سـلطات الاحتلال، كمـا تميـل المصادر التاريخية إلى إرجاع الأسس الفكرية لتنـامي الـوعي النسـوي وحقـوق المـرأة إلى جهود مفكـرين مصـلحين من أمثـال جمـال الـدين الأفغـاني والشـيخ محمـد عبـده وقاسم أمين. لكن البحث المتأني في مصادر التاريخ الرسمي وغير الرسمي يشير إلى أن خروج نساء مصر إلى المجال العام مطالبات بـالتحرر من قـوى الاسـتعمار قـد بـدأ قبل عام 1919 بعقود عديدة، كما أن إرهاصات الوعي النسوي لم تقتصـر على الفعـل السياسي الحزبي المنظم ولم تعتمد بالضرورة على أيدي المصلحين الرجال، وإنها عبر ذلك الوعي عن نفسه حينذاك في دعوة المثقفات المصـريات على سـبيل المثـال إلى إعادة النظر في النظم الاجتماعية وحقوق النساء في إطار مشـروع النهضـة المصـرية

الشاملة. ومن هنا كان اندلاع ثورة 1919 التي شهدت سير المرأة المصرية في مظاهرة نسائية عامة يوم 16 مارس 1919 هي لحظة تلتها بل وسبقتها لحظات أخرى تقاطعت فيها قضية تحرير الوطن بقضية نساء هذا الوطن.

إرهاصات التعبير عن الوعي النسوي

تشير المصادر التاريخية الرسمية منها وغير الرسمية إلى تنامي وعي النساء المصريات بحقوقهن وتعبير هن عن هذا الوعي بداية من نهايات القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين. وإذا كانت بعض نساء الصفوة المثقفة قد اقتبسن الخطاب النهضوي ودعون إلى حصول المرأة على حقوقها في سبيل نهضة البلاد، فإن التأمل في كتابات نساء تلك الفترة وأعمالهن ومطالبهن يكشف عن وجود خيط يجمع ما بين أهداف رفعة الوطن من ناحية وحقوق المساواة والمواطنة والمعرفة والعمل. وقد كانت عين المفكرين والمصلحين من الرجال متجهة صوب النهضة بأبناء وبنات مصر من أجل النهضة بالوطن وسعيا إلى التحرر والتخلص من النفوذ الأجنبي ردا على توظيف الخطاب الاستعاري لقضية المرأة كمبرر للاستعمار. أما الفكر النسوي فكثيرا ما عبرت رائداته عن اهتمامهن الأساسي والإضافي بإصلاح المجتمع والنهضة الثقافية والاجتماعية الشاملة، ومن هنا تميز نشاط المثقفات المصريات في بدايات القرن العشرين بالعمل الاجتماعي من خلال الجمعيات المختلفة والعمل الثقافي عن طريق إصدار الكتب والمجلات النسائية التي تتبنى قضايا المرأة المصرية. وتذكر "بث بارون" في كتابها عن "النهضة النسائية في مصر" الدور المهم الذي لعبته الصحافة النسائية بداية من مجلة "الفتاة" الشهرية لصاحبتها "هند نوفل" التي أنشأتها في عام 1892 "للدفاع عن حقوق النساء والتعبير عن وجهة نظرهن"، وما لبثت أن توالت الإصدارات النسائية الصحافية مثل "أنيس الجليس" عام 1898، والعديد من المجلات الأخرى اللاحقة مثل "فتاة الشرق" عام 1906 لصاحبتها لبيبة هاشم و"الجنس اللطيف" لملكة سعد في عام 1908. [3] وقد نشأت الصحافة النسائية في مصر متزامنة مع صعود الحركة الوطنية، وعلى الرغم من عدم تبني تلك الصحف القضايا السياسية بصورة مباشرة فإنه "مع ظهور حركة وطنية كان لابد من خلق تصور جديد عن المجتمع وانتهاءاته، وبالتالي إعادة التفكير في الأسرة والأدوار الاجتماعية والثقافية للجنسين. وهي القضايا التي حملتها الصحافة النسائية على عاتقها"، [4] وأصبحت المجلات النسائية منبرا لمناقشة قضايا تخص علاقة المرأة بالمجتمع، مثل مسائل الزواج والطلاق وتعدد الزوجات والحجاب والتعليم والعمل إلى جانب دورها في تناول شئون الأسرة والمنزل.

وتؤكد إجلال خليفة الدور الكبير الذي ساهمت به الصحافة النسائية تحديدا في بلورة العديد من القضايا التي شغلت الحركة النسائية المصرية ومنبرا لعرض نماذج من الحركة النسائية في العالم، حيث خرجت المرأة المصرية إلى مجال الإعلام معبرة عن مواقفها السياسية والاجتماعية والثقافية.[5] وقد قامت الصحافة النسائية بالدور الأكبر في إثارة القضايا للجدل والنقاش وأدت إلى قيام حركة فكرية حول قضايا المرأة والمجتمع، ورغم قيام المجلات بمبادرات فردية فإنها بوجودها جنبا إلى جنب قد أسهمت في إحداث تأثير هو أقرب إلى العمل الجماعي الفعال. وفي سياق مجتمع "ربات الخدور" ومع غياب وسائل الإعلام كانت الكلمة المكتوبة وسيلة التواصل بين النساء وتجاوز الحجب فيها بينهن وبين مجتمعهن، وما في ذلك من شحذ لهممهن وتكثيف جهودهن في النضال من أجل حقوقهن.

وإلى جانب العمل الصحفي وتنامي الوعي النسوي المعرفي وتناقله على صفحات الجرائد والمجلات شهدت بدايات القرن العشرين اشتغال النساء بالعمل التطوعي من خلال الجمعيات بما كان يمثله ذلك لهن من احتلال مساحة ما بين حدود العام والخاص، حيث أن القيام بالعمل الخيري من رعاية المرضى والأيتام والاهتمام بتعليم الأطفال هو أقرب من منظور المجتمع إلى مجالات عمل النساء. لكن قيام النساء بهذا العمل قد أتاح لهن مساحة خارج إطار شئون البيت والأسرة وساهم في تواجدهن المشروع في

مجال العمل العام. كما ظهرت على الساحة التجمعات الثقافية النسائية وقيام "صالونات" ثقافية تلتقي فيها النساء لمناقشة شئونهن ودراسة سبل الارتقاء بأوضاعهن في المجتمع. وإذا كان قد درج على تسمية حلقات النقاش تلك باسم "صالونات" (صالون الأميرة نازلي، وصالون مي زيادة على سبيل المثال) فإنما يعكس ذلك شكل تلك اللقاءات لا مضمونها لارتباطها بالطبقة الحاكمة والنخبة المثقفة. لكنه بالنظر إلى تلك "الصالونات" شكلا ومضمونا فإننا نتلمس دورها المهم في خلق وبلورة وعي النساء بقضاياهن بصورة تدريجية تراكمية راسخة. كما أنشئت الجمعيات الثقافية ولعل من أشهرها "اتحاد النساء التهذيبي" الذي أنشئ عام 1914 كرد فعل لغلق الفرع النسائي في الجامعة الأهلية، وكان الهدف من إنشائه إتاحة مجال المحاضرات التعليمية العامة المتبنية لقضية المرأة.

تعليم النساء على رأس مطالب النساء:

ورغم ازدحام الصحافة النسائية بآراء تعكس الجدل الدائر في بدايات القرن العشرين حول قضية المرأة وحقوق النساء، واقتصار ذلك الجهد على المبادرات الفردية والجماعية في الإطار الثقافي والاجتماعي، فإن "ملك حفني ناصف" قد قامت في إطار خطبة ألقتها في نادي حزب الأمة (عام 1909) في حضور المئات من السيدات بتحديد عشرة مطالب نسائية وجهتها إلى البرلمان، وهي:

1. تعليم البنات الدين الصحيح

2. جعل التعليم الأولي إجباريا للجميع وإتاحة فرص التعليم الابتدائي والثانوي للبنات

3. تعليم البنات التدبير المنزلي ومبادئ الصحة والتربية

4. تخصيص عدد من الفتيات لدراسة الطب ودراسة أسس التربية والتعليم

5. إطلاق حرية الفتيات في تعلم العلوم كافة لمن تريد

6. تربية الفتيات على الصبر والجد في العمل وغيرها من الفضائل

7. اتباع الطريقة الشرعية في الخطبة، فلا يتزوج اثنان قبل التقائها في وجود محرم
8. اتباع عادة نساء الأتراك في الحجاب والخروج

9. المحافظة على مصلحة الوطن والاستغناء عن الغريب من الأشياء والناس بقدر الإمكان

10. على الرجال تنفيذ المشروع [6]

وقد ظلت قضية تعليم النساء هي القضية ذات الأولوية عبر تاريخ الحركة النسائية المصرية، بدءا من الدعوة للتوسع في إقامة مدارس للبنات، مرورا بمساواة الذكور بالإناث في المناهج الدراسية والوظائف التعليمية، وصولا إلى المطالبة بفتح أبواب الجامعة للنساء بداية من الأيام الأولى لنشأة الجامعة الأهلية وإقامة الفرع النسائي. وعلى الرغم من إغلاق الفرع النسائي بعد سنوات معدودة من نشأته فإن الجامعة المصرية فتحت أبوابها لنساء مصر عام 1928 على قدم المساواة بالطلاب مما ساهم بالتالي في ظهور جيل جديد من النساء اللاتي التحقن بسوق العمل العام بتخرج أول دفعة من طالبات الجامعة المصرية عام 1933، ثم تدرج بعضهن في المواقع

الأكاديمية والمناصب العامة. وهكذا شهدت بـدايات القـرن قيـام حركـة نسـائية تحـدث عنها أحمد لطفي السيد في صحيفته الجريدة كالآتي:

كانت ترمي هذه الحركة النسائية في مصر إلى غرض أصلي كبير وهو تربية المرأة المصرية وتعليمها حتى تشعر لذاتها بوجود خاص وشخصية مستقلة لتستكمل حظها هي أيضا من الكمال الذاتي ولتنتفع وتنفع بخير الحرية المفيدة التي ما منعتها إياها شريعتنا ولكن أنانيتنا وفرط غيرتنا:

وقد كانت قضية تعليم الفتيات من أكثر الموضوعات المطروحة على السـاحة الثقافيـة المصرية، فإلى جانب مدرسة المولدات التي أنشأها محمـد على عـام 1832، [7] كـانت "المدرسة السيوفية" هي أول مدرسة أنشـئت للفتيـات وتم افتتاحهـا عـام 1873 على أن تكون مدة الدراسة فيها خمس سنوات، ثم أنشئت مدرسة أخرى عام 1875 ضمت للسيوفية، وظل الوضع على ما هو عليـه إلى أن تحـول اسـم المدرسـة إلى المدرسـة السنية منذ عام 1889. [8] ومع ذلـك ظـل المجتمـع يتخـذ موقفـا مسـتهجنا تجـاه تعليم الفتيات حيث تشير "نبوية موسى" على سبيل المثال في كتابهـا "تـاريخي بقلمي" إلى نظرة المجتمع – والمتمثل في والدتها – إلى تعليم البنات باعتباره "خروجا على قواعـد الأدب والحياء ومروقا من التربية والدين." [9] أما فيما يتعلـق بأنصـار تعليم الفتيـات فقـد ساد بينهم أيضا أكثر من اتجاه بشـأن طبيعـة هـذا التعليم. إذ رأت الأغلبيـة قصـر تعليم البنات على مفاهيم التربية وأسس التدبير المـنزلي ومبـادئ الـدين، بمـا يهيئهـا للقيـام بأدوار الزوجة والأم. أما الاتجاه الآخر وعلى رأسه رائدة تعليم الفتيات في مصـر نبويـة موسى فكانت تدعو بالمساواة ما بين الجنسين في التعليم والعمل، فكـانت تـدعو إلى التحاق الفتيات بالمدارس العليا التي تؤهلهن للعمل فتقول "لقد كنت أعمل جاهدة في أن تتساوى المرأة بالرجل في الوظائف وفي كل شيء." [10]

وقد شهدت بداية القرن العشرين وعام 1901 تحديدا إتمـام الفتيـات المصـريات لأول مرة المرحلة الابتدائية وذلك بحصول ملك حفني ناصف وفكتوريا عـوض على الشـهادة الابتدائية من المدرسة السنية. وشـهد عـام 1903 تعـيين ملـك وفكتوريـا معلمـتين في السنية بعد نجاحهما في دبلوم المعلمات. ثم تبعتهـا فيهـا بعـد نبويـة موسـى لتعين أول معلمة للغـة العربيـة ثم أول نـاظرة مصـرية لمدرسـة ابتدائيـة للبنـات عـام 1909، ثم ناظرة لمدرسة معلمات المنصورة عام 1910. [11] وإن كنت قـد أفـردت بعض الـوقت للإشارة إلى المنـاخ الثقـافي السـائد أوائـل القـرن العشـرين وأوضـاع التعليم المـدني الرسمي – أي الخاضع للإشراف المباشر من وزارة المعـارف - فإنمـا أهـدف من ذلـك محاولة تقديم السياق العام لتعليم الفتيات في مصر، ذلـك السـياق الـذي خـرجت منـه رائدات النهضة النسائية المصرية من أمثـال باحثـة الباديـة ملـك حفـني ناصـف ونبويـة موسى، وهما أيضا من أبرز المحاضرات في الجامعة المصرية عند إنشائها في بــدايات القرن العشرين.

الجامعة المصرية

تذكر المصادر التاريخية أن اجتماع اللجنـة التأسيسـية لمشـروع الجامعـة المصـرية قـد عقد يوم 12 أكتوبر 1906 في منزل سعد زغلول تم خلاله الاتفـاق على دعـوة "الأمـة المصرية" للاكتتاب للجامعة، وقد جاء في هذه الدعوة ما يلي:

إن جميع الذين يشعرون منا بنقص في تربيتهم العقلية، يرون من الواجب أن التعليم يجب أن يتقدم خطوة في بلادنا نحو الأمام، وأن أمتنا لا يمكنها أن تعد في صف الأمم الراقية، لمجرد أن يعرف أغلب أفرادها القراءة والكتابة، أو أن يتعلم بعضهم شيئا من الفنون والصناعات، كالطب والهندسة

والمحاماة، بل يلزم أكثر من ذلك. يلزم أن شبابنا الذين يجدون في أوقاتهم سعة، ومن نفوسهم سعة واستعدادا، يصعدون بعقولهم ومداركهم إلى حيث ارتقى علماء تلك الأمم، الذين يشتغلون آناء الليل وأطراف النهار، بالهدوء والسكينة، لاكتشاف الحقيقة ونصرتها في العالم.

هذا هو العمل الذي نريد أن نشرع فيه، ونطلب عليه المساعدة من جميع سكان القطر.[12]

كما جاء في الدعوة أن الجامعة المصرية ستكون "مدرسة علوم وآداب، تفتح أبوابها لكل طالب علم مها كان جنسه ودينه"، كما تم نفي أية "صبغة سياسية" عن الجامعة.[13] وقد لاقى المشروع تأييدًا من الصحافة المصرية مثل صحيفة المؤيد والجريدة اللتين شجعتا الفكرة ودعتا إلى الاكتتاب حتى قبل تكوين لجنة مشروع الجامعة المصرية. بينها اتخذ المعتمد البريطاني اللورد كرومر موقفا متحفظًا من مشروع الجامعة، فتذكر "هدى شعراوي" في مذكراتها أن موقف اللورد كرومر القائم على محاربة كل ما من شأنه تقدم البلاد قد دفعه إلى "تعيين سعد باشا وزيرًا للمعارف ليبعده عن الجامعة التي كان وكيلا لمجلس إدارتها. "[14]

وقد كان مشروع الجامعة يهدف إلى المساهمة في إحداث نهضة فكرية وثقافية في مصر مع الأخذ بالنماذج الجامعية الغربية، ومن هنا كان مشروع الجامعة النهضوي في بدايته يعتمد على الاستعانة بأساتذة أجانب من ناحية وإرسال بعثات من الأطفال إلى إيطاليا وسويسرا وفرنسا وألمانيا بجهود الأمير أحمد فؤاد في سبيل إعداد أساتذة المستقبل[15]، كما أرسلت الجامعة بعثات من الشباب بداية من صيف عام 1908 ليعود طلابها فينقلوا معارفهم وخبراتهم لجامعتهم ويتم بالتالي تدريجيا الاستغناء عن الأساتذة الأجانب. وهو ما عبر عنه عبد الخالق ثروت في خطبته التي ألقاها بمناسبة افتتاح الجامعة قائلا:

ولما كان من الضروري أن يكون التدريس فيها [أي الجامعة] باللغة العربية عولت اللجنة على أن تبعث بإرساليات إلى البلاد الأوروبية حتى إذا ما أتم أعضاؤها دروسهم واستقصوا العلوم التي انقطعوا لها هناك عادوا فقاموا بالتدريس باللغة العربية كل في علمه الذي اختص به. [16]

وفي 21 ديسمبر 1908 تم افتتاح الجامعة المصرية في سراي "جناكليس" مقر إدارة الجامعة الأمريكية حاليا، والذي حضره الخديو عباس ومدير الجامعة الأمير فؤاد، وقد وصف أحمد لطفي السيد ذلك الحدث بوصفه "ذلك الاحتفال الاختياري الذي اجتمع فيه التاج والأمة ليعظموا قدر العلم وليثبتوا أقدام الجامعة وليضمنوا نجاحها."[17]

السيدات في الجامعة المصرية

إن مشروع الجامعة المصرية قد أخذ في اعتباره فئات المجتمع كافة رجالا وأطفالا ونساء. وكعادة المشروعات النهضوية الكبرى كان للمرأة مكانها المأخوذ في الاعتبار بصفتها شريكة أساسية في نهضة البلاد، وليس أدل على ذلك من وجود قاعة استراحة "محجوزة للسيدات". إلا أنه من الجدير بالذكر أن القاعة لم تكن "محجوزة" إلى أجل غير مسمى، حيث ضمت قاعات المحاضرات منذ بدء الدراسة بالجامعة كلا الجنسين. ويورد أحمد عبد الفتاح بدير في كتابه حول نشأة الجامعة المصرية جداول تتضمن المحاضرات وأعداد الطلاب والطالبات منذ العام الأول لافتتاحها. ففي الفترة من 21 ديسمبر 1908 إلى 16 فبراير 1909 كان مجموع الطلاب المواظبين على حضور جميع المحاضرات يبلغ عددهم 2024 طالبا وطالبة، منهم طلبة منتسبون (أي

منتظمون) وطلبة متطوعون أو مستمعون.[18] وكان عدد الطالبات المنتسبات 22 سيدة إلى جانب المستمعات. ومن اللافت للنظر أن النساء كن يحضرن المحاضرات جنبا إلى جنب الرجال،[19] رغم عدم وجود دلائل بشأن جنسية هؤلاء الطالبات حيث تذكر بعض المصادر حضور نساء أوروبيات من المقيمات في مصر المحاضرات في الجامعة المصرية. ولا يرد ذكر إحصائي دقيق لحضور المصريات المحاضرات في الجامعة المصرية إلا ابتداء من العام الدراسي 1909 -1910 عند التوسع في المحاضرات ليزيد عددها إلى ثماني محاضرات منها محاضرات خاصة بالنساء أو "درس النسائيات" كما يوردها أحمد عبد الفتاح بدير في جدول مفصل بكتابه.[20]

دراسات الفرع النسائي/ قسم السيدات:

تشير إجلال خليفة إلى أن المحاضرات الخاصة بالسيدات جاءت نتيجة "لمطالب الجمعية الأدبية التي رأستها هدى شعراوي في بداية كفاحها في مجال الحركة النسائية".21 وتذكر "هدى شعراوي" في مذكراتها بإيجاز شديد قصة أولى المحاضرات الخاصة بالنساء، فتشير إلى زيارة الخطيبة والكاتبة الفرنسية من القائمات بالحركة النسائية مدموازيل مارجريت كليان لمصر فدعتها هدى شعراوي إلى إلقاء محاضرة عن المرأة الشرقية والغربية، وتم الاتفاق على أن تكون المحاضرة تحت رئاسة الأميرة عين الحياة، فتحدد للمحاضرة يوم الجمعة 15 يناير 1909 في مقر الجامعة المصرية[22] وتصف الحدث كما يلي:

> **وكانت هذه أول محاضرة ألقيت على جمع من السيدات في الجامعة المصرية. وقد لقيت نجاحًا وتقديرًا شجعاني أن أطلب من "الآنسة كليان" أن تعود إلينا بعد ذلك لتلقي سلسلة محاضرات مفيدة على سيداتنا، وبخاصة بعد أن رتب سمو الأمير محاضرات خاصة للسيدات أيام الجمع.[23]**

ولعل لبيبة هاشم لعبت دورا في إنشاء قسم السيدات أو القسم النسائي داخل الجامعة المصرية بدءا من العام الدراسي التالي 1910 -1911. كما تشير هدى شعراوي إلى قيام ملك حفني ناصف فيما بعد بإلقاء محاضرات في الجامعة ذلك إلى جانب محاضراتها في قاعة بصحيفة الجريدة.[24] ويبدو أنه قد تمت دعوة ملك حفني ناصف لإلقاء محاضرات في الجامعة المصرية عن "المرأة المصرية والمرأة الغربية" نشرتها لبيبة هاشم في مجلتها فتاة الشرق في مايو 1910، وهي مقالة طويلة تناولت مقارنة المرأة المصرية بالغربية في أدوار الحياة المختلفة سعيا للتوفيق بين النموذجين "واستخلاص زبدة الاثنين لنعمل بها". 25 فبعد أن كانت محاضرات الجامعة تتضمن محاضرة واحدة للسيدات ضمن برنامج المحاضرات العامة تلقيها الآنسة كوفرير، أصبح هناك قسم خاص يعرف بقسم السيدات أو الفرع النسوي أو الفرع النسائي[26] في الجامعة المصرية جنبا إلى جنب قسم الآداب والفلسفة وقسم العلوم الاجتماعية والاقتصادية. أما عن محاضرات هذا القسم فكانت كالآتي:

1) علم النفس والأخلاق الخاصة بالنساء، وهي محاضرات تلقيها بالفرنسية الآنسة كوفرير

2) مواضيع عصرية تلقيها بالعربية السيدة نبوية موسى ناظرة مدرسة معلمات المنصورة

3) مواضيع في التربية تلقيها بالعربية لبيبة هاشم صاحبة مجلة فتاة الشرق

4) ومواضيع طبية في علم حفظ الصحة باللغتين العربية والفرنسية.[27]

ويلاحظ حدوث تطوير كبير في موضوعات المحاضرات النسائية في الجامعة على مدى العامين الدراسيين الأخيرين من عمر الفرع النسائي الذي تم وقف محاضراته في مايو 1912، وقد جاء في تقرير عن الجامعة للعام الدراسي 1912- 1913 التبرير التالي المبهم لوقف محاضرات الفرع النسائي بعد الحماس الشديد الذي كان قد ارتبط بإنشاء الفرع:

أما الفرع النسوي الذي أنشئ بالجامعة، وأمه الكثير من عقائل الأسرات المصرية، فقد اضطرت الجامعة لوقف التدريس به هذا العام، حتى توفق لوضع الخطة التي تتبعها فيه، بحيث يكون موافقا لحاجات السيدات المصريات. [28]

لكن من المثير للانتباه هنا أن تقرير الجامعة عن العام الدراسي 1912- 1913 قد أعلن توقف محاضرات الفرع النسائي، في حين أنه بالرجوع إلى عدد أكتوبر 1912 من الجريدة يتضمن جدول محاضرات الجامعة المصرية لنفس السنة أنه قد تم قصر محاضرات السيدات على "محاضرات باللغة العربية خاصة بالسيدات في علم حفظ الصحة سيما حفظ صحة الأطفال والتدبير المنزلي والتاريخ وغير ذلك".[29]

ويثير هذا التدهور الشديد والمفاجئ في محاضرات الفرع النسائي بالجامعة المصرية أكثر من علامة استفهام. هل يرجع ذلك إلى مرور الجامعة المصرية الأهلية بضائقة مالية هي التي أدى تفاقمها فيما بعد إلى تسليمها للحكومة المصرية؟ وهل يرجع إلى ظروف حرب البلقان وبوادر الحرب العالمية الأولى التي دفعت المصريين إلى التقشف فقل الإقبال على محاضرات الجامعة لتوفير مصروفاتها؟ أم كان ذلك نتيجة لظهور أصوات تنادي بإنشاء جامعة خاصة بالنساء، وهي قضية دارت حولها مناقشات عديدة وتباينت فيها وجهات النظر على صفحات الجرائد؟ [30] أم أن السبب الرئيسي لوقف هذه المحاضرات يرجع كما تذكر إجلال خليفة إلى الموقف المحافظ لكثير من الرجال ممن تجمعوا أمام الجامعة للتعرض للنساء ومنعهن من حضور المحاضرات لما اعتبروه من خروج عن الآداب لخروجهن من بيوتهن وترددهن على الجامعة؟ [31] أم أن السبب الحقيقي هو الشعور بتنامي الحركة النسائية المصرية ونهضة المرأة المصرية نهضة تعليمية ثقافية قد تدفعها إلى المطالبة بحقوقها الإنسانية كذات مستقلة والخوف من تأثرها بالحركة النسائية العالمية واتساع مجالات طموحاتها فتطالب بحريتها وحقوقها السياسية والإنسانية، خاصة وقد تحولت محاضرات الفرع النسائي إلى منبر يتبنى قضية المرأة كقضية ذات الأولوية؟

من المحاضرات النسائية في الجامعة المصرية: نبوية موسى نموذجا

كانت نبوية موسى (1886–1951) من رائدات تعليم الفتيات في مصر،[32] وقد كانت مؤمنة بضرورة الوعي بخصوصية المرأة وضرورة تأكيد دور المرأة في التاريخ والحياة بشكل عام. ومن هنا كان أن لجأت إلى تأليف مناهج دراسية خاصة بتلميذاتها، ولعل من أبرز مواقفها في هذا الصدد هو انتقادها لكتاب "الفوائد الفكرية" لعبد الله باشا فكري والذي كان يدرس في المدارس الابتدائية، فقامت بتأليف كتاب "ثمرة الحياة في تربية الفتاة" والذي تم تحويله فيما بعد إلى كتاب للمطالعة العربية في مدارس البنات.[33] وفي مقدمة كتاب المطالعة العربية توضح نبوية موسى منهجها التعليمي القائم على الاختيار لا الأمر والنهي والإجبار، فتقول:

ولما كنت فتاة أشعر بما تشعر به الفتيات وأعرف من أين يتأثرن وما يحرك عواطفهن ألفت هذا الكتاب لتلميذات السنتين الثالثة والرابعة من المدارس الابتدائية للبنات وجعلته حاثا على الآداب في أسلوب لا يظهر فيه أمر ولا نهي لأن الإنسان إذا أمر بشيء فربها ثقل عليه عمله أو نهي عن شيء

تاقت نفسه إليه.. لذا شرحت الأمر الحسن ومدحته وبينت الشيء القبيح وذممته وتركت الفتاة تختار لنفسها ما شاءت...
[34]

ويكشف منهج نبوية موسى التربوي عن وعي بأن يخاطب التعليم خبرات المـرأة بعيـدًا عن الأدوار النمطية في إطار أدوار الأمومة والحياة الزوجية، فتنتقل بالمرأة إلى الحـيز العـام من خلال إلقـاء الضـوء على الأدوار السياسـية البـارزة الـتي لعبتهـا النسـاء المصريات والعربيات على مدار التاريخ الإنساني، كما أنه منهج يتمـيز بالمرونـة ويقـوم على مفاهيم الحرية والتفاهم الاختيار لا الأسلوب السـلطوي الجامـد الـذي يرتكـز على الأمر والنهي والإجبار. ولعل كتابها المـرأة والعمل[35] أيضـا بمـا يتضـمنه من موضـوعات حول المرأة المصرية وتاريخ المرأة عبر العصور يمثل مؤشرا لفكر نبوية موسى الـذي يربـط التعليم بالعمـل والـذي انعكس بلا شـك على مضـمون محاضـراتها في الجامعـة المصرية. وهي تستهل مقدمة هذا الكتاب بقولها:

لقد بحثت في كتابي هذا عن تاريخ المرأة في بعض الأمم وعن مواهبها الفطرية؛ وما ينجع في تعليمها خصوصا ما يتعلق بالفتاة المصرية، ثم أظهرت ما يعوز ذلك التعليم وطرقت بعض مواضيع أخرى لها مساس بعلاقة المرأة بالرجل مستشهدة بذلك كله على احتياج المرأة إلى العمل لكسب قوتها...[36]

وقد كان لنبوية موسى بوصفها أول مصرية تحصل على شهادة البكالوريـا وأول معلمـة مصرية للغة العربية ثم أول ناظرة مصرية لمدارس البنات، أن تمت دعوتها عند إنشـاء الفرع النسائي بالجامعة المصرية عام 1910-1911 للاستعانة بها كي تلقي محاضرات باللغة العربية حول موضوعات عصرية متنوعة، ثم طلب منها في العام التالي أن تلقي محاضرات حول التاريخ القديم والحـديث قـامت من خلالهـا بـالتركيز على الشخصـيات النسائية البارزة في التاريخ المصري والعربي. وفي أولى محاضراتها بالجامعة المصرية والتي نشرت في جريدة الأهرام بعنوان "المحاضرات النسائية في الجامعـة المصـرية" [37] تقول نبوية موسى:

كلفتني إدارة الجامعة هذا العام بتدريس تاريخ مصر وسنعلم منه إن شاء الله حالة نساء الفراعنة، كما يظهر لنا كفاءة المرأة في زمن العرب الفاتحين.

ويسرني أن أقول أن في كلا الأمتين المصرية والعربية قد بلغ الاهتمام بشأن المرأة شأوا بعيدا حتى ساوت الرجل أو كادت. ففي الأمة المصرية شاركته في سياسة الملك وتدبير الحروب. كما شاركته في تعضيد الصناعة وترقية البلاد... أما في الأمة العربية فقد شاركت المرأة الرجل في حروبه وشجاعته وزاحمته في أسواق الشعر والأدب...

ولعل السر في تقدم قدماء المصريين في العلم والحضارة كان في رقي نسائهم، كا كان نجاح العرب ناشئًا عن رقي المرأة رقيًا ضارعت به الرجال، والتاريخ كله شواهد ساطعة على أن الأمة إنا ترتقي بنسائها وتحط بانحطاطهن.[38]

وحين تتحدث عن دور المؤرخين الشرقيين في تدوين التاريخ تحمل عليهم إغفالهم ذكر إنجازات النساء من الملكات اللاتي حكمن البلاد فيها مضى من الزمان، فتقول:

انتبه الشرقيون بعد النوم وأرادوا تدوين التاريخ وقد درست آثاره، فأخذوا يترجمون تاريخ مصر عن الكتب الأجنبية. ومن العجيب أني قرأت بعض هذه الكتب المترجمة، فوجدت أن كتابنا الشرقيين سامحهم الله قد حذفوا في ترجمتهم كثيرًا مما يتعلق بذكر النساء.[39]

وهي تشير بذلك تحديدًا إلى ذكر ملكات مصر القديمة وإنجازاتهن في تـاريخ الفراعنـة. وهي تحاول تبرير ذلك بقولها إنهم لعلهم قد فعلوا ذلك خشية من تأثير إنجازات النساء في الماضي على ممارسة الرجل المعاصر سلطته على المرأة فتتسـاءل سـاخرة: "أم خافوا أن تسمع نساؤنا ذلـك فتعـرف مـا للمـرأة من المكانـة العاليـة وتخـرج من ذلـك الخمول والهبوط إلى العمل والحياة، فيصعب عليهم قيادتها كما يزعمون".[40]

ومن اللافت للنظر أن محاضرات نبوية موسى كانت تمثل في حـد ذاتهـا إعـادة قـراءة للتاريخ المصري وتكشف في الوقت نفسه عن وعيها بالدور الذي يلعبه المؤرخـون في عملية التأريخ وما يصاحب ذلـك أحيانًـا من تجاهـل واسـتبعاد لأدوار النسـاء في التـاريخ العربي والمصري. فقامت نبوية موسى بمحاولة إلقـاء الضـوء على الأدوار الـتي لعبتهـا النساء في التاريخ المصري والعربي بهدف التأكيـد على موقـع تـاريخ المـرأة في إطـار تاريخ الأمة. وقد كان التعليم والمعرفة ما السبيل نحو نهضة النساء والمجتمع، وهـو مـا كـانت حريصـة على تأكيـده دومـا، كمـا كـانت تلـك رسـالتها الـتي وردت في إحـدى محاضراتها ضمن محاضرات الفرع النسائي في الجامعة المصرية حين قالت:

... أريد أن تحيا المصريات حياة حقيقية، فيقبلن على العلم ويسعين إليه سعيا متواصلا فلا يمضي زمن حتى أرى في هذه الدار مئات من السيدات... وأملي وطيد إن تعضدني السيدات في تلك النهضة الوطنية... وما لنا نحن السيدات إلا ما نستطيع الآن وهو الاهتمام بنشر التعليم بينا وترقية شئوننا ليرقى بها الوطن العزيز... هذه نساء أوربا قد زاحمن الرجال وتطرفت في التمسك بحقوقها إلى حد بعيد فطلبت حق الانتخاب ونحن بإزائها نائمات...[41]

علاقة محاضرات الفرع النسائي بالحركة النسائية

إن أولى المحاضرات التي عقدت بالجامعة المصرية للسيدات كانت بمبـادرة من هـدى شعراوي، رائدة الحركة النسائية المصرية، وكانت المحاضرات الأخيرة قبل وقف الفرع النسائي ذات صـبغة نسـائية سياسـية تحرريـة. كمـا أن المحاضـرات الـتي كـانت تعقـد للسيدات على مدى السنوات 1909 -1912 في إطار الفرع النسائي، كانت تسير جنبًا إلى جنب الدراسـات الأدبيـة والاقتصـادية القائمـة في الجامعـة المصـرية منـذ نشـأتها وكانت تحضرها السيدات مـع الرجـال. كمـا أن دراسـات الفـرع النسـائي كـانت تتمـيز بخصوصية لا لمجرد كونها موجهة خصيصا للنساء في إطار خطاب نسائي ثقافي شامل ومتحرر يخاطب المرأة من حيث انتهائهـا إلى حـيزين: العـام والخـاص، وتتبـنى بالتـالي قضايا نسائية بعيدًا عن حدود الخطاب التقليـدي الـذي يضـع المـرأة في دائـرة مسـائل التطريز والطهي وغيرها. وهكذا كانت محاضرات الفرع النسائي تتبـنى منظـورًا نسـائيًا صرفًا، فلم تكن المحاضرات مبنيـة على كتب لأسـاتذة الجامعـة من الرجـال رغم ورود هذا الاقتراح حينذاك.

ومن الملاحظ أن هذه المحاضرات تطرقت إلى قضايا ثقافية ونسائية شائكة، في ذلـك الوقت من أبرزها التأريخ لدور المرأة المصـرية عـبر العصـور في محاولـة لإثـارة همـة وحمـاس المـرأة المصـرية حينـذاك في إطـار نهضـة شـاملة، مـع ربـط حاضـر المـرأة بماضيها الفعال. كما تمت إثارة قضايا متعلقة بالعلاقات الثقافيـة بين الشـرق والغـرب،

وتحديدًا موقع المـرأة المصـرية حينـذاك مقارنـة بـالمرأة الغربيـة، حيث كـان النمـوذج الأوروبي من القـوى الدافعـة للمشـروع النهضـوي أوائـل القـرن. كمـا لعبت هـذه المحاضرات دورا بارزا في دفع المرأة المصرية إلى الخـروج من حـدود الحـيز الخـاص إلى الحيز العام، وهو ما تمثل على مستوى الفعل بخروج النساء إلى الجامعـة لحضـور المحاضرات، وعلى مستوى المعرفة من خلال مضمون المحاضرات النسـائية. وقـد تم تناول قضايا اقتصادية وسياسـية مهمـة من خلال محاضـرات "رحمـة صـروف" وكـذلك الإشارات المتكررة بشأن حقوق المرأة الاجتماعيـة والسياسـية في محاضـرات "نبويـة موسى" على سبيل المثال. وهكـذا اتصـفت هـذه المحاضـرات بالصـبغة الثوريـة شـكلا ومضمونا من حيث المضمون المعرفي الذي كان مرتبطًا في الأساس بمبـادئ الحركـة النسائية ورائداتها المصريات من أمثـال هـدى شـعراوي وملـك ناصـف ونبويـة موسـى وغــيرهن، وخروجهــا في مضــمونها عن موضــوعات التعليم الــذي اقتبســته الجامعــة المصرية عند إنشائها نقلا عن النموذج الأوروبي.

ومن الجدير بالذكر أنه على الـرغم من إلغـاء محاضـرات الفـرع النسـائي عـام 1912، فإن صحافة أوائل القرن تشير إلى قيام رائـدات الحركـة النسـائية والثقافيـة المصـرية بإلقاء خطبهن في أماكن أخرى مثل صحيفة الجريدة وجمعية المحبة وحزب الأمـة، بـل في إطار اتحاد النساء التهـذيبي حيث تشـير مجلـة "الجنس اللطيـف" لصـاحبتها ملكـة سعد أن ملك حفني ناصف ألقت على سبيل المثال محاضـرة حـول "تـأثير المـرأة في العالم" في إطار الاتحاد في مقر سراي الجامعة المصرية يوم 6 مارس 1914.[42]

الموجة الثانية من الحركة النسائية المصرية

وإذا كان التأريخ لأهم معالم نمو الوعي النسوي منذ نهايات القرن التاسع عشـر يعتمـد إلى حد كبير على ما شهدته تلك الحقبة من تزايـد في مصـادر المعرفـة وطـرح قضـية المرأة على الـرأي العـام عن طريـق كتابـات النسـاء بمبـادرات فرديـة، وتعـدد قنـوات العمل النسوي الثقافي والاجتماعي عبر الصحافة والجمعيات، وما نجم عنه من تشكيل تيار معرفي جديد ساهم في بلورة وانتشار وعي نسوي جماعي دفـع بنسـاء مصـر إلى نقد أوضاعهن والسعي نحو تغيير أدوارهن الاجتماعية والتمتـع بقـدر أكـبر من الحقـوق. ومن ناحية أخرى شهد النصف الثاني من القـرن العشـرين مظـاهر السياسـة الداخليـة والخارجية للدولة وما صاحبها من تراجع في فرص العمل وازدياد معـدلات البطالـة مـع تزايد المد الديني وموقفه تجاه المرأة القـائم على تحميـل النسـاء مشـكلات المجتمـع كافة، والدعوة إلى تنازل النساء عن إنجازاتهن كافة في العقـود السـابقة والعـودة إلى البيت لإفساح الطريق أمام الرجال ليقوموا بشئون الوطن والأمـة! كمـا شـهدت فـترة السبعينيات تصاعد الحركة الطلابية بمن فيهم من نساء شاركن بدور فعـال في العمـل السياسي والحزبي، ما لبثن أن تبنين قضية حقوق المـرأة كـرد فعـل للنزعـة التقليديـة الأصولية المتناميـة في المجتمـع من ناحيـة، ولغيـاب قضـايا حقـوق النسـاء في بـرامج الأحـزاب. ومن ناحيـة أخـرى شـهد المجتمـع الـدولي ممثلاً في الأمم المتحـدة تركـيزًا للاهتمام بقضايا المرأة والـتي اتخـذت أوضـح صـورها بـدءًا من مـؤتمر المكسـيك عـام 1975. ولم يقتصـر التفاعـل بين الفكـر النسـوي المصـري في العقـود الأخـيرة على الاحتكاك بالفكر النسوي الغربي بما يشتمل عليه من مناهج بحث نظريـة ومعرفيـة من ناحيــة وممارســات نســوية مطبقــة على أرض الواقــع ممثلا في القــوانين المحليــة والاتفاقيات الدولية من ناحية أخري. ولعـل من أبـرز خصـائص العقـدين الأخـيرين على وجـه الخصـوص النمـو المتزايـد لـدور وفعاليـة مؤسسـات حقـوق الإنسـان وحركـة المنظمات غير الحكومية ونشاط المجتمع المدني في تكوين قوى ضغط دولية ومحليـة لتطبيق الاتفاقيات الدولية.

ويتخذ نشاط الحركة النسائية في العقود الثلاثة الأخيرة عدة أشكال:

1 - لجان المـرأة في الأحـزاب السياسـية. وهي رغم وجودهـا في الأحـزاب السياسـية الرئيسية في مصر، فإن نشاطها يتحدد في إطار برنامج الحزب. ويتضح من خلال حوار تم مع فرخندة حسن أثناء شغلها منصـب أمين عـام الحـزب الوطـني الـديمقراطي أن دور لجنـة المـرأة وأهـدافها تتمثـل في "زيـادة مشـاركة المـرأة في الحيـاة السياسـية وعمليـة صـنع القـرار... من خلال عقـد المـؤتمرات والنـدوات وعـبر وسـائل الإعلام المختلفة وغيرها من القنوات." [43] وفي حوار مع "ليلى الشال" ممثلة عن اتحاد النساء التقدمي بحزب التجمع التقدمي الوحـدوي، قـامت بتأكيـد المفهـوم الـذي يتبنـاه حـزب اليسار من حيث رفض الفصل بين قضايا الرجال والنساء والتعامـل مـع قضـايا النسـاء بوصفها قضايا ذات خصوصية في المجتمـع من منطلـق أن "نضـالات الرجـال والنسـاء داخل المجتمع غير منفصلة." [44] أما أسمهان شكري فقد أكـدت عنـد حـديثها عن لجنـة المرأة في حزب العمل بأن سياسة لجنة المرأة جزء لا يتجزأ من سياسية الحزب.[45]

وهكذا يتضـح أن لجـان المـرأة في الأحـزاب السياسـية الثلاثـة السـابقة لا تقـوم بـدور مستقل عن أهداف الحزب، ولعل فيها نسمعه من أمينات المرأة في تلك الأحـزاب مـا يقرب إلينا جو العمل الذي وجدت نساء مصر أنفسهن يعملن في إطاره من خلال لجنة سـيدات الوفـد المركزيـة، ومـبررات تكـوين مؤسسـات نسـوية مسـتقلة وخاصـة في الحالات التي لا تتمتع بها النساء بحرية صنع القرار فيما يتعلق بقضاياهن.

2 - المنظمات النسوية غير الحكوميـة، وهي منظمـات قـامت على أسـاس من العمـل المستقل الذي يركز على قضايا النساء من أجل السـعي نحـو مجتمـع تسـوده العدالـة الاجتماعيـة والمسـاواة، وتضـمنت هـذه المنظمـات جمعيـات مشـهرة بمـوجب قـانون الجمعيات، خاضعة بصـورة مباشـرة لسـلطة وزارة الشـئون الاجتماعيـة. وفي محاولـة للخروج من قيود سلطة الحكومة؛ شهدت الثمانينيات والتسـعينيات قيـام مراكـز بحثيـة مسجلة على هيئة شـركات مدنيـة غـير تجاريـة تتنـاول معظمهـا قضـايا المـرأة والنـوع الاجتماعي من خلال العمل البحثي والميداني؛ إلى جانب منظمات تقدم خدمات صحية وقانونية للنساء. وقـد تلقت هـذه المؤسسـات ضـربة مـع قيـام الدولـة بتمريـر قـوانين العمل الأهلي لعام 1999 (الذي ثبتت عـدم دسـتوريته) ثم قـانون العمـل الأهلي لعـام 2002، بهدف تضييق الخناق على جهود منظمات حقوق الإنسان. فكانت آخر المعـارك المستمرة هي تلك الساعية إلى تغيير قانون العمل الأهلي لما يفرضه من عقبات أمام قيام مجتمع مدني يتمتع بالحرية والقدرة على الحركة والتغيير.

وهكذا على مر قرن من الزمان يظل العمل النسوي متمثلا في إثـارة النقـاش، وطـرح قضـايا النسـاء على الـرأي العـام وتظـل الناشـطات المصـريات يطـالبن بالمزيـد من الحقوق في المجـالات نفسـها الـتي سـبقتها إليهـا أجيـال قـرن مضـى. وفي السـنوات الأخـيرة، ومـع تصـاعد الانتفاضـة الفلسـطينية واحتلال العـراق إضـافة إلى الـتراجع الاقتصادي محليًا وسيادة سياسات العولمة الرأسمالية والهيمنة الإمبرياليـة عالميًـا، من الملاحظ قيام المنظمات النسائية بالمشاركة في الجهود الساعية نحو الإصلاح والتغيير. ومن الملاحظ أن بدايات الحركة النسائية قد سـاهمت في تـدريب النسـاء على مبـادئ العمل السياسي بما فيه من تحديد للأهداف واختيـار للقـرارات الاسـتراتيجية، والعمـل المنظم والدءوب في سبيل تحقيق الأهداف على المستوى البعيد، كما أن تجربة العديد من الناشطات النسـويات المعاصـرات اللاتي لاحظن تكـرار تهميش قضـيتهن وذوبانهـا ضمن قضايا أخرى بدعوى ترتيب الأولويات، قد أثبتت لهن صحة المقولة التي تؤكـد أن "التجربة الذاتية هي خبرة سياسية".

الدراسات النسائية

وبناء على ما سبق أود أن أطرح تساؤلا عن مدي كون "الفـرع النسـائي" في الجامعـة المصرية عند نشأتها من إنجازات مشروع الجامعـة المصـرية الأهليـة، أم أنـه كـان في الواقع من إنجازات الحركة النسائية المصرية أوائل القـرن؟ ومن السـياق العـام الـذي

نشـأت في إطـاره دراسـات الفـرع النسـائي، يمكنـني الجـزم بـأن تلـك الدراسـات المتخصصة كانت بالفعل من إنجازات الحركة النسائية آنذاك، ممثلـة في جهـود النخبـة المثقفة من النساء المصريات اللاتي سعين إلى فتح آفاق جديدة أمام نسـاء مصـر في سبيل تحقيق نهضتهن وترسيخ مطالبهن وتغيير واقعهن. حيث قام الفرع النسائي بأيدي الشخصـيات الرائـدة في مجـالات الكتابـة والصـحافة والتعليم والعمـل العـام، في حين أتاحت الجامعة المصرية – بإدارتهـا والقـائمين عليهـا من صـفوة المفكـرين الحريصـين على نهضة البلاد، وبوصفها معقل النهضة الفكرية والاجتماعيـة والثقافيـة - مجـالاً رحبًـا داعيًا لمسـاعي النسـاء. وإذا كـانت دراسـات الفـرع النسـائي لم تسـتمر سـوى لفـترة وجيزة في بدايات القرن الماضي، فلابد لنا اليـوم كـأفراد ومؤسسـات تشـكل الحركـة النسـائية المصـرية المعاصـرة من إحيـاء تلـك الفكـرة والعمـل على إنجازهـا في زمن أصبحت "الدراسات النسائية" فرعًا معرفيًا راسخًا في مختلف جامعات العالم - شـمالاً وجنوبًا، شرقًا وغربًا.

ومن خلال معرفتنا اليوم بمفهوم "الدراسات النسـائية" ونماذجهـا الأكاديميـة العالميـة، ودورها في دعم الحركة النسائية عالميـا، وبنـاء على تاريخنـا المحلي الخـاص، يمكنـني القول بأن محاضرات الفرع النسائي بالجامعـة المصـرية في بـدايات القـرن العشـرين كانت نموذجًا رائـدًا لـبرامج الدراسـات النسـائية Women's Studies المتضـمنة في غالبية المؤسسات التعليميـة العالميـة اليـوم. حيث تتنـاول بـرامج الدراسـات النسـائية موضوعات وقضايا تأخـذ المـرأة في الاعتبـار، ومن أهم هـذه الموضـوعات على سـبيل المثال: 1) تاريخ النساء والكشف عن المسكوت عنه في مصادر التـاريخ الرسـمي، 2) المرأة في موقعها ضمن إطاري الحـيز العـام والحـيز الخـاص: من حيث قضـايا التعليم والعمل والأسرة والقـانون وغيرهـا، 3) أشـكال مقاومـة النسـاء لمختلـف صـور القهـر والسلطة الذكوريـة، 4) وصـورة المـرأة في الثقافـة السـائدة مـع الكشـف عن نمـاذج تهميش النساء وقولبتهن، وغيرها من قضايا تتناولها برامج الدراسـات النسـائية.[46] وإذا كـانت المعرفــة هي من سـبل تمكين النســاء والنهــوض بــالمجتمع، فــإن المعرفــة المتخصصــة في الدراسـات الخاصـة بقضـايا المـرأة جـديرة بـأن تتبناهـا المؤسسـة الأكاديمية لدعم الحركة النسـائية وجهـود المجتمـع المـدني في سـبيل نهضـة المجتمـع معرفيًا وثقافيًا واجتماعيًا وسياسيًا.

ومن المعروف أن مفهوم "الدراسات النسائية" كفرع معرفي نشـأ في السـتينيات من القرن العشرين من رحم الحركة النسـائية في علاقتهـا بالنظريـة النسـوية (feminist theory) والدراسات الإنسانية، ويعتبر مجالاً بحثيا يقوم على مركزية وجهة نظر المرأة ويعتمد منهجيا على "الدراسات البينية" (interdisciplinary studies). وقد تبلورت الدراسات النسائية لتقوم على تحقيـق هـدفين تعليمـيين أساسـيين متـداخلين، ويتمثـل الهدف الأول في توفـير مصـادر المعرفـة والتحليـل فيمـا يتعلـق بحيـاة النسـاء بغـرض تحقيق تغيير في الأنماط الاجتماعيـة والثقافيـة القائمـة على التميـيز ضـد النسـاء. أمـا الهدف الثاني فهـو إنتـاج معرفـة ناقـدة وكاشـفة لأوجـه القصـور في الأفـرع المعرفيـة المختلفـة من حيث تجاهلهـا العمـدي أو غـير المقصـود لمنظـور النسـاء.[47] وفي كلتـا الحـالتين تجمـع الدراسـات النسـوية بين المعرفـة النظريـة والتطـبيق العملي، أي بين النظريات النسوية وبين خبرات النساء في الحياة اليومية.

وفيما يتعلق بمضمون الدراسـات النسـائية في المؤسسـات الأكاديميـة الغربيـة، تشـير "مـاري ماينـارد" إلى أن محتـوى المـواد الدراسـية المطبقـة في المؤسسـات البحثيـة الغربية تشكل عبر ثلاث مراحل.

أولاً، مرحلة "الاستعادة" أي مواجهة ما تعرضت له النساء من تجاهل وتغييب وتنميــط وتهميش في مجالات الدراسات التاريخية والاجتماعية والأدبية والثقافية.

ثانيًا، مرحلة "إعادة الصياغة" أي إعادة تقييم الموضوعات الأكاديمية وتضمين النساء في المصادر المعرفية التي يتم إنتاجها في صورة مفاهيم ونظريات. وقد شهدت تلك المرحلة إعادة النظر في القهر من حيث مدى التداخل فيه ما بين العوامل المختلفة من حيث النوع والطبقة والانتهاء العرقي وغيرها.

ثالثًا، مرحلة "التأمل ومراجعة الذات" أي تبني نظرة نقدية للذات، وخاصة فيما يتعلق ببعض المفاهيم النظرية وتطبيقاتها على فئات دون الأخرى. ومن أهم القضايا التي تناولتها الدراسات النسائية هي اتخاذ موقف نقدي من مناهج التدريس والتعليم بالتركيز على دراسة خبرات النساء، والتعامل مع التعليم باعتباره أداة تساهم في تمكين النساء اجتماعيًا عبر المعرفة.[48]

إدخال الدراسات النسائية في الجامعات المصرية

سأحاول فيها يلي وضع تصور لإدخال الدراسات النسائية في الجامعات المصرية. وأود أولاً الإشارة إلى أن بعض الباحثات والباحثين الأكاديميين المتخصصين في الدراسات النسائية يقومون بجهود بحثية فردية، سواء في صورة دراسات أو ترجمات أو إشراف على رسائل للحصول على درجتي الماجستير والدكتوراه تتبع مناهج بحث الدراسات النسائية. لكن بعض الجهود الفردية لا تكون كافية داخل مؤسسة لا تدرك أهمية هذا التخصص أو لا تبالي تحديدا بقضايا النساء. وبالتالي فمن المهم أن تتبنى الجامعة الدراسات النسائية وتدعمها بحيث تصبح كيانًا نشطًا ومتكاملاً.

وأرى أن البداية قد تكون عن طريق الآتي:

1- القيام بدراسة ببليوجرافية للتعرف على جميع الرسائل البحثية الأكاديمية التي تتبع منهجًا نسويًا وتتخصص في الدراسات النسائية.

2- القيام بإعداد قائمة بأسماء أعضاء هيئة التدريس المتخصصين والمتخصصات في الدراسات النسائية.

3 - إقامة مركز للدراسات النسائية كنواة تبدأ على سبيل المثال في جامعة القاهرة باعتبارها الجامعة الأم، وتحديدًا في كلية الآداب بها نظرًا لوجود مجموعة صغيرة بها من أعضاء هيئة التدريس ممن هم على دراية بطبيعة الدراسات النسائية ومناهجها البحثية من ناحية، ونظرًا لطبيعة كلية الآداب التي تشجع قيام وتطبيق مناهج الدراسات البينية.

4- أن يبدأ نشاط هذا المركز على مستوى الدراسات العليا، بتقديم دبلومة متخصصة في الدراسات النسائية كمرحلة مبدئية.

5 - أن يتم دعم هذا المركز بمكتبة متخصصة من المراجع والكتب بمختلف اللغات.

6- أن يقوم المركز بعقد ندوات تثقيفية عامة، بالإضافة إلى إقامة مؤتمرات متخصصة لتشجيع البحث في مجال الدراسات النسائية، وتبادل المعرفة محليًا وإقليميًا وعالميًا، مع دعم تلك الأبحاث بالنشر والتوزيع.

7- أن يتبنى المركز ترجمة الكتب المتخصصة في الدراسات النسائية من العربية وإليها.

8 - أن يتبنى المركز إعادة إصدار تراث النساء المصريات من نهايات القرن التاسع عشر وحتى منتصف القرن العشرين من كتب وروايات ودراسات وصحف ومجلات متخصصة، لإتاحتها للباحثات والباحثين.

9- أن يتم التأكيد على طبيعة الدراسات النسائية باعتبارها من مجالات الدراسات البينية.

ففي فرع الدراسات التاريخية، يمكن للدراسات النسائية أن تضيف أبعادًا جديدًا للتاريخ من واقع تتبع دور النساء في المسار التاريخي في مصر. وفي فروع اللغات والدراسات الأدبية، يمكن أن يتم التركيز على إبداع النساء في الكتابة ومساهماتهن في الحركة النقدية والجهود التنظيرية. وفي العلوم الاجتماعية، يمكن التركيز على أوضاع النساء والتعامل مع النوع باعتباره عاملاً جوهريًا مؤثرًا في طبيعة العلاقات الاجتماعية والبنية الثقافية للبيئات والمجتمعات المختلفة. هذا بالإضافة إلى تناول مختلف جوانب الحياة والمؤسسات الاجتماعية منظور النساء، عند مناقشة قضايا مثل الأسرة والعمل والإعلام والصحة والمشاركة من السياسية... وهلم جرا.

خاتمة

إذا عدنا مرة أخرى إلى تجربة الفرع النسائي في الجامعة المصرية في بدايات القرن العشرين، فإننا نجد أن تلك التجربة لعبت دورًا في دعم الحركة النسائية بقدر ما كانت نتاجًا لها. فقد شهدت بدايات القرن العشرين نهضة داعية للنهوض بالمجتمع ككل رجالاً ونساءً، كما شهدت تنامي وعي النخبة المثقفة بأهمية العمل من أجل تحقيق المساواة بين الجنسين في فرص التعليم والعمل والحياة. وقد جاءت دراسات الفرع النسائي آنذاك بمثابة مساحة إضافية أتاحتها المؤسسة الجامعية لنهضة النساء. فكانت المحاضرات نقطة لقاء بين الشخصيات النسائية البارزة في المجتمع وبين النساء المثقفات والساعيات إلى المزيد من المعرفة. وقد ساهمت تلك المحاضرات في تنشيط الشخصيات النسائية البارزة ودفعهن إلى بذل المزيد من الجهد في التفكير والبحث ونشر المعرفة عن النساء بين النساء. كما قامت علاقة تبادلية بين المحاضرات والمقالات، حيث كثيرًا ما كان يتم نشر المحاضرات في الصحف المصرية، وبالتالي كانت متاحة للقراء والقارئات ممن تمنعهم ظروفهم عن التردد على الجامعة. ويمكن الجزم بأن قيام هذا الفرع النسائي كان له دوره البارز كركن من الأركان الأساسية والمؤسسة للحركة النسائية المصرية في بداياتها الأولى.

ويدفعني هذا إلى التساؤل عن ما يمكن أن تحققه الدراسات النسائية في الجامعات المصرية اليوم. من المؤكد أن قيام تخصص أكاديمي في الدراسات النسائية كفيل بدعم الجهود الفردية والمدنية والرسمية من أجل النهوض بالنساء المصريات في القرن الواحد والعشرين، والعمل على تحويل مسألة النهوض بالمرأة إلى حركة اجتماعية وثقافية شاملة، بحيث تخرج عن طابعها التنموي الحالي. وأرى أن إنشاء مجال للدراسات النسائية يمكن أن يساهم في تحقيق الآتي: التأكيد على أن مسألة النهوض بالمرأة لا تقتصر على تقديم خدمات مادية وعينية للنساء الفقيرات فحسب، وأن الغرض الحقيقي هو إحداث تغيير في أنماط التفكير والتطبيق العملي في الحياة اليومية. فالنهوض بالمرأة لا يقتصر على الجانب التنموي الاقتصادي فقط، بل لابد من إدراك قيمة النهوض الفكري والثقافي للنساء. كما أن وجود كيان متخصص في الدراسات النسائية سيساهم في نشر المعرفة الخاصة بقضايا النساء وجعل قضية حقوق النساء والمساواة بين الجنسين مطروحة على مستوى فكري يساهم في تغيير العقلية التقليدية التي تميز ضد النساء. بالإضافة إلى ذلك فإن قيام كيان أكاديمي متخصص كفيل بأن يضفي على قضية النهوض بالنساء مزيدا من الجدية. وأخيرا فإن الدراسات النسائية مجال سيساهم في إنتاج معرفة جديدة تهدف إلى النهوض بالنساء وبالتالي المجتمع ككل، فتقوى الحركة النسائية المصرية المعاصرة بتضافر الجهد

الأكاديمي المؤسسي مع الجهـود الفردية للباحثـات والناشـطات النسـويات ومسـاعي المنظمات النسائية ومؤسسات المجتمع المدني.

وإذا كانت دراسات الفرع النسائي في بدايات القـرن العشـرين نجحت في التعبـير عن أهميـة الـوعي والعلم والمعرفـة ونشـرها على مسـتوى المؤسسـات الثقافيـة، فـإن "الدراسـات النسـائية" تحمـل اليـوم قيمـة مهمـة في تضـمين وإدمـاج قضـايا النهـوض بالنساء ضمن المؤسسة الجامعية، وتناولها من منطلق ثقافي جاد كفيل بأن يلعب دورًا تباديًا وتفاعليًا مـع الجهـود التنموية. وهي دفعـة ضـرورية للحركـة النسـائية المصـرية اليوم.

الهوامش

(*) فازت هذه الورقة بالجـائزة الثانيـة في مسـابقة أقامهـا المجلس القـومي للمـرأة، وهي تنشر لأول مرة.

1 للمزيد يمكن الرجوع إلى: هالـة كمـال، "الحركـة النسـائية حركـة سياسـية"، طيبـة: النساء والسلطة، (القاهرة: مؤسسة المرأة الجديدة)، ع4، 2004، ص7-21.

2 للمزيد عن دراسات "الفرع النسائي" في الجامعة المصرية في بدايات القرن، يمكن الرجوع إلى: هاله كال، "محاضـرات الفـرع النسـائي في الجامعـة المصـرية، 1909 - 1912"، من رائدات القـرن العشـرين، تحريـر هـدى الصـدة، (القـاهرة: ملتقى المـرأة والذاكرة، 2001)، ص177-199.

3 بث بارون، النهضة النسائية في مصر: الثقافـة والمجتمـع والصـحافة، ترجمـة لميس النقاش، (القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، 1999)، ص 9 وما بعدها.

4 المصدر السابق، ص 19.

5 إجلال خليفـة، الحركـة النسـائية المصـرية: قصـة المـرأة العربيـة على أرض مصـر (القاهرة: المطبعة الحديثة، 1973)، ص 59 وما بعدها.

6 ملـك حفـني ناصـف، النسـائيات، (ط: 1910،ـ 1924)، (القـاهرة: ملتقى المـرأة والذاكرة، 1998)، ص147.

7 كان من شروط الالتحاق أن يكون عمر الفتاة ما بين 9 ـ 13 سنة، وأن تكون بكرا. ولم تلتحق بها أول الأمر أي مصريات فبدأت بعشر جاريات حبشيات، وكانت أول دفعـة من خريجاتها من اللقيطات! للمزيد يمكن الرجوع إلى: إجلال خليفة، الحركـة النسـائية الحديثة: قصة المرأة العربية على أرض مصر، ص 104.

8 حسن الفقي، سبق ذكره، ص 87.

9 نبوية موسى، تاريخي بقلمي، (القاهرة: ملتقى المرأة والذاكرة، 1999)، ط3.

10 تاريخي بقلمي.

11 محمد أبو الإسعاد، نبويـة موسـى ودورهـا في الحيـاة المصـرية (1886 -1951)، سلسلة تاريخ المصريين، ع 69، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتـاب، 1994)، ص 12- 13،

12 أحمد عبد الفتاح بدير، الأمير أحمد فؤاد ونشأة الجامعة المصرية (القاهرة: مطبعة جامعة فؤاد الأول، 1950)، ص6- 9.

13 أحمد عبد الفتاح بدير، ص9.

14 مذكرات هدى شعرواي، (القاهرة: دار الهلال)، ص 117.

15 كانت أولى هذه البعثات عام 1908 واستمرت بعدها لعدة سنوات، وقد ورد في تقرير حول "حالة الجامعة المصرية" إشارة إلى بعثات الأطفال إلى فرنسا وإيطاليا لحصولهم على شهادة البكالوريا أو ما يعادلها، مع تكفل إدارة الجامعة بتدريسهم اللغة العربية والدين، وإمكانية مواصلة المبعوثين دراستهم للحصول على الشهادات الجامعة، على أن يتعهدوا بخدمة الجامعة عند عودتهم. في الجريدة، ع 1547، 14 إبريل 1912، ص2.

16 مجلة الجامعة المصرية، المجلد الأول، ج 1، ع 1، 1 يناير 1909، ص 5-6.

17 أحمد لطفى السيد، "الحفلة الكبرى بافتتاح الجامعة"، الجريدة، ع544، الاثنين، 21 ديسمبر 1908، (القاهرة)، ص4.

18 أحمد عبد الفتاح بدير، ص 209. وفي إعلان بصحيفة الجريدة عن المحاضرات بالجامعة تم تقسيم الطلبة إلى المنتسبين وهم يحضرون كل المحاضرات بغرض الحصول على شهادة من الجامعة، والمستمعين الدين يمكنهم اختيار المحاضرات التي يرغبون في حضورها دون الحصول على أية شهادات: الجريدة، ع543، 20 ديسمبر 1908، ص 4.

19 من الملاحظ أن نص محاضرة Mr. Hugh M. Miller أستاذ الأدب الإنجليزي بالجامعة المصرية بتاريخ 2 ديسمبر 1908 موجهة إلى كلا الجنسين بقوله Ladies and Gentlemen في مجلة الجامعة المصرية، المجلد الأول، ج1، ع1، 1 يناير 1909، ص 9 من الجزء الإنجليزي.

20 أحمد عبد الفتاح بدير، ص 210.

21 إجلال خليفة، الحركة النسائية الحديثة، ص 121 - 122.

22 تشير هدى شعراوي إلى مقر الجامعة باسم "قصر خيري باش راي جناكليس"، مذكرات هدى شعراوي، ص 116.

23 مذكرات هدى شعراوي، ص 116.

24 مذكرات هدى شعراوي، ص 118 -119.

25 باحثة البادية، "المرأة المصرية والمرأة الغربية: خطبة الباحثة بالبادية"، فتاة الشرق، الجزء 6، مايو 1910، ص 283-296؛ وتتمتها في الجزء 9، يونيو 1910، 327-340.

26 تعددت مسميات هذا القسم عبر السنوات (1909-1912) كما يرد في أحمد عبد الفتاح بدير، ص 125 - 126، 128، 210- 212؛

27 أحمد عبد الفتاح بدير، ص 125 - 126.

28 أحمد عبد الفتاح بدير، ص130.

29 الجريدة، "إعلان عن محاضرات الجامعة المصرية للسنة المكتبيـة"، ع 1699، 13 أكتوبر 1912، ص6

30 يمكن الرجـوع على سـبيل المثـال إلى مقالـة شـكري صـادق، "جامعـة النسـاء الشرقيات على بساط البحث"، الجريدة، ع1066، 10 سبتمبر 1910.

31 إجلال خليفة، الحركة النسائية الحديثة، ص 84.

32 تذكر نبوية موسى قصة سعيها للالتحـاق بالجامعـة المصـرية فـور افتتاحهـا، ورفض طلبها ثم الاستعانة بها لاحقا كمحاضرة في الفرع النسائي، "ذكريـاتي: الجامعـة قـديما وحديثا"، الفتاة، ع104، ص 17 - 18

33 محمد أبو الإسعاد، سبق ذكره، ص ١٩.

34 نبوية موسي، كتاب المطالعة العربية لمدارس البنات، (القاهرة: نظـارة المعـارف، 1911، ط 2)، ص 5- 6.

35 نبوية موسى، المرأة والعمل، (الإسكندرية: المطبعة الوطنية، 1920).

36 نبوية موسى، المرأة والعمل، ص 3 وما يليها.

37 نبوية موسى، "المحاضرات النسـائية في الجامعـة المصـرية"، الأهـرام، 16 إبريـل 1912. وقـد تمت إعـادة نشـرها في كتـاب الأهـرام: شـهود العصـر، (القـاهرة: مركـز الأهرام للترجمة والنشر، 1986)، هاجر: كتاب المرأة، ع 5-6، (القـاهرة: دار نصـوص، 1998)، ص 143 - 146.

38 نبوية موسى، "المحاضرات النسائية في الجامعة المصرية"، هاجر، ص143-144.

39 نبوية موسى، "المحاضرات النسائية في الجامعة المصرية"، ص 145.

40 نبوية موسى، "المحاضرات النسائية في الجامعة المصرية"، ص145.

41 نبوية موسـى، "المحاضـرات النسـائية في الجامعـة المصـرية"، هـاجر، ص 143 - 144.

42 الجنس اللطيف، 1913، ص 272- 279.

43 آمال عبد الهادي ونادية عبد الوهاب، سبق ذكره، ص141.

44 المصدر السابق، ص 143.

45 المصدر السابق، ص152.

46 للمزيد حول مجالات "الدراسات النسائية" يمكن الرجوع على سبيل المثال إلى:

Joy Magezis، Women's Studies (London: Hodder & Stoughton, 1996)

47 Mary Maynard, "Women's Studies" in Contemporary Feminist Theories, eds. Stevi Jackson and Jackie Jones (New York University Press, 1998), p. 247.

48 المصدر السابق: Mary Maynard, pp.250 -252.

المنظمات الحقوقية والتربية على حقوق النساء

يسري مصطفى

تعتبر قضايا النوع الاجتماعي وحقوق النساء من القضايا الأساسية في مجال التربية على حقوق الإنسان، وهو ما أكدته المواثيق الدولية والإعلانات والتوصيات الصادرة عن العديد من المؤتمرات الدولية والمحلية والإقليمية. وقد بذلت المنظمات الدولية والحركات النسوية والمنظمات غير الحكومية جهودا كبيرة من أجل تأكيدها حق النساء في التعليم من ناحية وضرورة اعتماد مناهج تحترم وتشجع حقوق الإنسان والمساواة على أساس النوع الاجتماعي من ناحية أخرى. وقد امتد أثر هذه الجهود إلى الكثير من المؤسسات الأكاديمية، حيث تم وضع مناهج وأنظمة التعليم في دائرة البحث والدراسة من منظور النوع الاجتماعي.

وعلى الصعيد العربي فقد نشطت منظمات حقوق الإنسان الاقليمية والمحلية في مجال التربية على حقوق الإنسان كمجال عمل رئيسي أو فرعي، دائم أو مؤقت. وفي مدى زمني قصير تعددت أنشطة التربية على حقوق الإنسان وتنوعت، وشملت فيها شملت قضايا حقوق النساء والنوع الاجتماعي. ومع ذلك يظل موقع هذه القضايا في سياق الأنشطة التربوية للمنظمات الحقوقية من الأمور التي تحتاج إلى نوع من الاستكشاف والتقييم الكمي والكيفي. فثمة مجموعة من التساؤلات التي لا تزال تبحث عن إجابة للتعرف على مدى فاعلية منظمات حقوق الإنسان في بناء ثقافة ومنظومة قيم مساندة لحقوق النساء في المنطقة العربية. ومن بين هذه التساؤلات: كيف يمكن تقييم مضمون الرسالة التربوية لمنظمات حقوق الإنسان من منظور النوع الاجتماعي؟ ما أثر العوامل الثقافية والسياسية على أجندات المنظمات التربوية، وخاصة فيما يتعلق بحقوق النساء؟ ما طبيعة توجهات القائمين على أنشطة التربية على حقوق الإنسان داخل هذه المنظمات ومدى قدرتهم على معالجة حقوق النساء وقضايا النوع الاجتماعي؟ ما طبيعة العلاقة بين منظمات حقوق الإنسان والمنظمات النسائية في هذا المجال؟

هذه التساؤلات وربما هناك الكثير غيرها يمكن طرحه في محاولة للفهم، ولكن يجب أن يؤخذ في الاعتبار صعوبة تقديم إجابات موضوعية عليها لسبب رئيسي وهو النقص الشديد في عمليات تقييم أنشطة التربية على حقوق الإنسان في المنطقة العربية. وبالتالى فليس هناك مصادر يمكن الاستناد إليها لبناء رؤية موضوعية حول مثل هذه القضايا، ولعل إثارة مثل هذه التساؤلات قد يدفع إلى مزيد من الاهتمام بإجراء دراسات تقييمية في هذا المجال. ومن ثم فإن أقصى ما يمكن الطموح إليه في هذا الحيز الصغير هو طرح بعض الأفكار، التي تستند إلى مؤشرات نابعة من الممارسة لا أكثر، على أمل أن تكون أفكارا موضوعية تسمح بإثارة نقاش موضوعى.

أولا: منظمات حقوق الإنسان وقضايا التربية

بداية تجدر الإشارة إلى أن نشأة منظمات حقوق الإنسان في المنطقة العربية توصف بأنها حديثة نسبيا. فمصطلح منظمة حقوق الإنسان برز بشكل محدود خلال عقد السبعينيات من القرن الماضي، ولم يكن لهذه المنظمات المحدودة العدد من أثر على الساحة الثقافية. ولذا فمن المعتاد اعتبار منتصف الثمانينيات بمثابة البداية الفعلية لهذه المنظمات، والتسعينيات كنقطة انطلاق لها. فقد شهد عقد الثمانينيات تأسيس المنظمة العربية لحقوق الإنسان كبداية لظاهرة المنظمات غير الحكومية العاملة في مجال حقوق الإنسان. أما في التسعينيات فقد شهدت منظمات حقوق الإنسان انطلاقة نسبية مع بروز مجموعة من المنظمات التي تبنت مجالات عمل نوعية. وخلال هذا العقد تنوعت أجندة حقوق الإنسان بفضل بروز كوادر محلية باتت قادرة على التواصل مع حركة حقوق الإنسان الدولية، وعلى الاستفادة من الدعم الدولى لأنشطة

حقوق الإنسان والذي لعب دورا كبيرا في بـروز هـذه المنظمـات. فمن خلال التواصـل والـدعـم أمكن بنـاء مؤسسـات وبـرامج لم يكن ممكنـا أن تقـوم من خلال المـوارد المحليـة غـير الموجـودة أصلا.

وقد تضمن مجال عمل منظمات حقوق الإنسان العديـد مـن الأنشطة والـبرامج، لعـل الـدفاع عن الحقـوق المدنيـة والسياسـية كـان ومـازال أبرزهـا. ولم يكن هـذا يخص المنظمـات العربيـة وحـدها، بـل بـالأحرى يمكن القـول أن أجنـدة المنظمـات العربيـة عكست إلى حد كبير التيـار الرئيسي في حركة حقوق الإنسان العالميـة والـتي ركـزت على الحقـوق المدنية والسياسية. وبالتالي فإن معظم الـبرامج والأنشـطة كـانت غالبـا تقع تحت مظلة هذه المنظومة من الحقوق. ومع ذلك برزت منظمـات محـدودة تباشـر العمل في مجال الحقوق الاقتصادية والاجتماعية. وسـعت منظمـات أخـرى إلى الربـط بين منظومتي الحقوق المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية.

ومن ناحية أخرى برز الاهتمام بالتربية على حقوق الإنسان مبكرا، حيث تأسس المعهـد العربي لحقـوق الإنسـان بتـونس عـام 1989، كمؤسسـة عربيـة متخصصـة في مجـال التربية على حقوق الإنسان. ثم تلا ذلك تأسيس مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان عام 1994، كمؤسسة معنية بنشر ثقافة حقوق الإنسان. وإلى جانب ذلك كـانت هنـاك أنشطة تدريبيـة محـدودة تقـوم بهـا بعض المنظمـات الرئيسـية، ولكنهـا لم تكن معنيـة بالتربية على حقوق الإنسان بالمعنى الواسع للكلمة بقدر ما كانت معنية بإعـداد كـوادر جديدة. ولم يمض وقت طويل حتى باتت قضايا التدريب والتربيـة على حقـوق الإنسـان عنصرا أساسيا داخل معظم المنظمات العاملة داخل هذا المجال واتسع نطـاق العمـل التدريبي والتربوي ليتجـاوز نطـاق المنظمـات، بعـد أن تبنت مؤسسـات أخـرى تربويـة وتنموية وثقافية، حكومية وغير حكومية، برامج ومبادرات للتربية على حقـوق الإنسـان، بالتعاون مع مؤسسات دولية أو محلية.

وفى إطار هذه الجهود المتنامية تنـوعت الفئـات المسـتهدفة من أنشـطة التربيـة على حقوق الإنسـان لتشـمل نشـطاء المجتمـع المـدني، ومهنـيين كالمحـاميين والإعلامـيين والمدرسين ورجال الشرطة والقضاء، وفئات الشباب وخاصة الطلاب.

ومن منظور النوع الاجتماعي أيضا فقد شـهد العديـد من هـذه الأنشـطة، وتحديـدا على مستوى الشباب، مشاركة من الجنسين، وخاصة الطلاب وشباب المهنيين. وقد تم هـذا بـوعي من قبـل بعض المنظمـات، واسـتجابة لمطـالب المؤسسـات الدوليـة بالنسـبة لمنظمات أخرى، حيث باتت مراعاة النوع الاجتمـاعي على مسـتوى مشـاركة الشـباب أحد العوامل الـتي تزيـد من فـرص تلقى الـدعم الـدولي لأنشـطة التربيـة على حقـوق الإنسان.

وكما تنوعت الفئات المسـتهدفة فقـد تنـوعت كـذلك القضـايا، وإن كـانت الغلبـة دائمـا للحقوق المدنية والسياسية. ويمكن في هذا السياق الإشـارة إلى التفـاوت بين البلـدان العربيـة من حيث معالجـة بعض القضـايا دون غيرهـا. ففي سـياق كـل مجتمـع تفـرض الظروف السياسية والثقافية تبنى قضايا معينة قد لا تكون لها الأولوية في بلد آخر. كما أن المراحل المختلفة قد تفرض قضايا ومستجدات ربمـا لم تكن موجـودة في أنشـطة تدريبيـة أو تربويـة سـابقة. فقضـايا الديمقراطيـة والتحـول الـديموقراطي مثلا لم تكن ملحوظة في الأجندات التدريبية لمنظمات حقوق الإنسان، ولكنها باتت تبرز مـؤخرا في العديد من الأجندات التدريبية.

وفي الحقيقية يمكن القول أن التربية على حقوق الإنسان، والتي لم تعد مقصورة على منظمات حقوق الإنسان، أخذت في النمو على مدار السنوات الخمس عشـر الماضـية منذ بداية التسعينيات، لتصبح أحـد أهم الحقـول الـتي تنشـط فيهـا المنظمـات المحليـة والإقليمية والدولية. ومع ذلك وكما سـبق أن أشـرنا، فـإن جـل هـذه الأنشـطة لم يجـر

تقييمه أو قياس أثره في المجتمع والثقافة السائدة إلا نادرا. وقد يشعر المتابع لأنشطة التربية على حقوق الإنسان في المنطقة العربية وكأنه إزاء عملية ذات حركية عالية ولكنها لا تسمح بالتوقف لالتقاط الأنفاس والتقييم، وكأن الهدف المرجو هو هدف إجرائي، أي تنفيذ برامج من أجل تنفيذ المزيد من البرامج. ومن هنا يبرز السؤال حول مدى فاعلية هذه الحركية البرنامجية كسؤال مشروع.

وباختصار يمكن القول بأن غياب تقييم وقياس أثر أنشطة التربية على حقوق الإنسان يعد بمثابة إحدى المعضلات التي تواجه الباحثين في هذا المجال. ولكنه أيضا من المنظور المؤسسي أحد المؤشرات الدالة على نقص كبير في العمليات التربوية، بمعنى غياب المعرفة والرؤية الاستراتيجية لعمليات التربية ونشر ثقافة حقوق الإنسان. هذا إذا سلمنا بأن التقييم يعد الركن الرئيسي لتصحيح المسارات وبناء الاستراتيجيات.

ثانيا: قضايا النوع الاجتماعي وحقوق النساء

وبغض النظر عن مدى فاعلية أنشطة التربية على حقوق الإنسان في المنطقة العربية، لكنها كانت دائمًا من القضايا المهمة، ليس فقط من منظور بناء القدرات من أجل الدفاع عن حقوق الإنسان، ولكن كذلك من منظور بناء ثقافة بديلة في مواجهة ثقافة الاستبداد السياسي والثقافة المعادية لحقوق الإنسان وحقوق النساء على وجه الخصوص. وانطلاقا من هذا نطرح السؤال المحوري والذي نبحث له عن إجابة وهو: ماذا عن موقع قضايا النوع الاجتماعي من أنشطة التربية على حقوق الإنسان؟

أخشى القول بأن هذا السؤال لربا يعد أحد التساؤلات التي لم تشغل أحدا، فيمكن لمنظمات حقوق الإنسان أن تقول بارتياح بأنها تدرج قضايا حقوق المرأة في أجندتها التدريبية، فهناك على الأقل محاضرة حول اتفاقية "منع كافة أشكال التمييز ضد المرأة" داخل البرنامج التدريبي، بل إن بعض مطبوعات هذه المنظمات، رغم قلتها، تم تخصيصها لمعالجة قضايا تتعلق بحقوق المرأة. وعلى مستوى المشاركة، فثمة ما يشير إلى تزايد في مشاركة الفتيات على الأقل في الأنشطة التدريبية الرئيسية في المنطقة. وقد سعت بعض المنظمات بصورة واعية إلى حث الفتيات على المشاركة، في حين أن كثيرا من المنظمات لم تضع عامل النوع كمحدد في عمليات تصميم البرامج أو اختيار المشاركين من ناحية أخرى، فإن المنظمات النسائية ليست معنية بالأجندات التربوية لمنظمات حقوق الإنسان، وخاصة فيما يتعلق بقضايا النساء التي تصنف على أنها قضايا تخص المنظمات النسائية بالأساس. ومع ذلك فإن الأمر لا يخلو من نقد قد توجهه نسويات إلى منظمات حقوق الإنسان وتتهمها بأنها ليست معنية بقضايا المرأة والنوع الاجتماعي. وعلى أي حال يظل موقع قضايا المرأة والنوع الاجتماعي داخل الأجندة التربوية لمنظمات حقوق الإنسان خارج إطار الاهتمام من قبل جميع الأطراف، إلا عدد قليل من المنظمات والمهتمين.

وعلى أي حال فإن المتابع لأنشطة التدريب والتربية التي تباشرها منظمات حقوق الإنسان، يمكن له أن يضع مجموعة من الافتراضات ذات الصلة بالجودة والقيمة النوعية لهذه الأنشطة: ومن هذه الافتراضات ما يلى:

1- أن زيادة عدد الأنشطة المعنية بالتربية على حقوق الإنسان، لا يعني بالضرورة زيادة جودة وبالتالي فاعلية هذه الأنشطة، بما في ذلك المقاربات الخاصة بالنوع الاجتماعي.

2- أن المناخ الثقافي السائد يؤثر سلبا على نقل رسالة حقوق الإنسان بشكل عام، وحقوق النساء وقضايا النوع الاجتماعي بشكل خاص.

3- أن إدراج بعض قضايا حقوق المرأة في الأجندات التدريبية، لا يعني بالضرورة، من المنظور الكيفي، وجود رؤية واعية لقضايا النوع الاجتماعي، سواء لدى بعض قادة منظمات حقوق الإنسان، أو القائمين على برامج التدريب.

4- أن الطريقة التي يتم من خلالها نقل رسالة حقوق المرأة، قد تأتى بعكس المبتغى منها، وخاصة إذا ما تم التعامل مع هذه القضايا بدون معرفة كافية بالسياق الثقافي والاجتماعي الذي يجرى فيه توصيل الرسالة.

وفي محاولة لإلقاء مزيد من الضوء على ما تنطوي عليه هذه الافتراضات، يمكن معالجة المشهد التربوي لأنشطة التربية على حقوق الإنسان من خلال الهدف المعلن والمتفق عليه لهذه الأنشطة، أي توفير معرفة، بناء مهارات، تغيير قيم. هذه هي الأركان الثلاثة لأنشطة التربية على حقوق الإنسان. وفي هذا السياق يمكن النظر بصورة نقدية في مدى جودة وفاعلية هذه الأنشطة من منظور النوع الاجتماعي بالأساس، وانطلاقا من هذا المنظور يمكن لنا أن نتساءل: أي نوع من المعرفة يجرى توفيرها؟ وأي نوع من المهارات يجرى بناؤها؟ و أي نوع من القيم يجرى أو تم تغييرها؟ إن هذه التساؤلات في تصوري، تعد أساسية لأنه بدون الإجابة عنها لا يمكن بأي حال الحديث عن رؤية أو استراتيجية فعالة لنشر معرفة وغرس قيم داعمة لمبدأ المساواة وعدم التمييز.

عندما يتعلق الأمر بقضايا النساء في المنطقة العربية، فإن قضية المعرفة تصبح على درجة قصوى من الأهمية. فالمسألة لا تتعلق بنقل معلومات حقوقية وقانونية فقط، بل تتطلب فهم أنساق ثقافية واجتماعية توصف بأنها معادية لحقوق النساء. وفي هذا السياق يمكن القول بأن ما يجرى تقديمه هو معلومات، ذات طبيعة قانونية بالأساس، حول اتفاقية منع جميع أشكال التمييز ضد المرأة، والقوانين المحلية التي تنطوي على تمييز ضد المرأة، ويمكن للنقاش أن يمتد، بوعي أو بدون وعي، إلى علاقة الشريعة الإسلامية بالمواثيق الدولية لحقوق الإنسان. ومن ثم قضايا العالمية والخصوصية، والتشكيك في قابلية حقوق الإنسان بكاملها للتطبيق في المنطقة العربية. وبغض النظر عن مدى جودة ما يجرى تقديمه في هذا الإطار، إلا أنه يظل قاصرا، لأن ما يحدث في أغلب الأحيان هو نوع من الانغلاق المعلوماتي داخل الأطر المعلوماتية ذات الطبيعة القانونية في الغالب. وهنا لا يمكن تجاهل معضلة الفجوة المعرفية الناجمة عن غياب أثر العلوم الاجتماعية والإنسانية وخاصة علم الاجتماع والأنثربولوجيا في خطاب حقوق الإنسان العربي. وهكذا يتلامس الخطاب التربوي لمنظمات حقوق الإنسان مع الواقع، ليس من خلال تحليل واستيعاب الواقع المعيش، ولكن في الغالب من خلال عملية مقارنة طرفاها القانون الدولي والقوانين المحلية، وغالبا ما تدخل الشريعة الإسلامية إراديًا أو عفويًا.

يضاف إلى ذلك أن العمليات التدريبية والتربوية ومن واقع طبيعة المواد والأدبيات المستخدمة من دلائل ومواد تدريبية تكشف عن عجز المنظمات حتى الآن، إلا في حالات نادرة وعارضة، عن توظيف المنتج الفكري والإبداعي المحلي في العمليات التربوية. وبهذا يفقد الخطاب التربوي الحقوقي مصادر مهمة قد تعطيه نوعًا من الزخم المحلى.

ومن ناحية أخرى، فمن المفترض أن تحتل مسألة تغيير القيم الاجتماعية بشأن المرأة أهمية مركزية في الخطاب الحقوقي التربوى بشأن النوع الاجتماعي، وينبع هذا الافتراض من افتراض آخر رئيسي وهو أن تغيير القيم السائدة بشأن النساء هو جزء لا يتجزأ من عملية التغيير الاجتماعي وبناء الديمقراطية بالمعنى الواسع. ومع ذل ذلك ثمة شكوك بشأن قدرة الكثير من البرامج التدريبية على مقاربة مسألة تغيير القيم بقدر من الفاعلية، ليس فقط بسبب غياب الكفاءات، أو بسبب عدم الوعي، ولكن ربما بسبب عدم الرغبة لدى قطاعات ليست قليلة من قيادات المنظمات الحقوقية أو

القـائمين على الـبرامج التربويـة. ويمكن في هـذا السـياق الإشـارة إلى مجموعـة من العوامل التي قد تكون ذات دلالة، وهي:

أ. أن الخلفيات الفكرية والسياسية لنشطاء حقوق الإنسان متباينـة وقـد لا تنسـجم في عدد من الأحيان مع مقتضيات نشر ثقافة مساندة لحقوق النساء. فكما نعلم أن نشطاء حقـوق الإنسـان على مختلـف أجيـالهم العمريـة لا يشـكلون كتلـة متجانسـة من حيث الخلفيات الفكرية، فهناك من انطلق من خلفية فكرية ماركسـية أو قوميـة أو ليبراليـة، كما أن هناك أجيالاً جديدة لا تخضع لهذا التصنيف، يضاف إلى ذلك أن الأجيـال الجديـدة والتي تنشط كذلك في مجالات التربية على حقوق الإنسان، قد يكون لدى بعضها شـك في مبدأ عالمية حقوق الإنسان، وقد يكون هذا الشك مرده النظر إلى حقـوق الإنسـان من خلال مرجعية دينية إسلامية وفي بعض الأحيان مسـيحية محافظـة. كـل هـذا يعـنى مواقف متباينة بشأن حقوق النساء وقضايا الحريات الشخصية.

ب. من المعروف أن منظمات حقوق الإنسان تعمل في منـاخ سياسـى وقـانونى معـادٍ لها ولفكرة حقوق الإنسان بشكل عام، وهو الأمر الذي جعلها حـذرة فيمـا يتعلـق خلال بمسألة بناء مشروعيتها الثقافية والاجتماعيـة. وقـد نجحت السـلطات من خلال الإعلام أن تشيع فكرة عن هذه المنظمات بأنهـا نبت غـربى ولا تنتمى لواقعهـا، لاشـك أن هـذا الوضع جعل العديد من المنظمات تضع في حسبانها مسألة مشـروعيتها الثقافيـة، وهـو ما أدى إلى الحذر أو الابتعاد بقدر الإمكان عما يمكن أن يؤكد لدى العقـل الجمعي بـأن هذا المنظمات تتبنى خطابا يصطدم بالقيم الثقافية السائدة. أثر هذا الوضع على قابلية المنظمات للدخول بقوة في بعض المناطق ذات الحساسيات الثقافية في مجال النـوع الاجتماعي وحقوق النساء. يرتبط بذلك موافقة بعض النشطاء على وضع قضايا حقـوق الإنسان ضمن سلم أولويات، أي إعطاء أولوية لحقوق على حقوق أخرى. وانطلاقـا من أيـديولوجيا الأولويـات العربيـة فـإن حقـوق النسـاء، وخاصـة الحقـوق الشخصـية وتلـك المتعلقة بالصحة الجنسية والإنجابية لا تشكل أولويات لدى كثيرين.

ت. من العوامل الأخرى التي تؤثر على فاعليـة الخطـاب الـتربوى الحقـوقي في تغيـير منظومة القيم السائدة التناقض بين إيمان القائم بالعملية التربوية وبين ما يقوله بشأن حقوق النساء. فكثير ممن يعملون في هذا المجال، بدافع وظيفي ربما، يعملون وكأنهم يـؤدون وظيفـة بـدون إيمـان حقيقي بمـا يقولونـه إلا بالقـدر الـذي يضـمن اسـتمرارية الوظيفة، وهذه من المعضلات الكبرى التي برزت مع اتساع دائرة المحـترفين في هـذا المجال.

ث. وأخيرا فإن تغيير القيم يقتضى وجود مساحة للتعايش والانتهاء، وهو مـا قـد تـوفره بنى مؤسسية ترتكز على المشاركة والتفاعل وتحمـل المسـئولية والتضـامن والشـعور بالانتماء إلى جماعة ثقافية. ولكن مع الأسف فإن منظمات حقوق الإنسان (كغيرها من المنظمات غير الحكومية) مازالت أنساقا مؤسساتية مغلقـة، بسـبب عوامـل ذاتيـة، أي غيـاب الديمقراطيـة الداخليـة والمشـاركة والموضـوعية بسـبب التهديـد السياسـي والقانوني والأمني لهذه المنظمات.

لعبت هذه العوامل المختلفة أدوارا متفاوتة في لجم قدرة مجموعـات حقـوق الإنسـان المحلية عن الانخراط بقوة في نشر ثقافـة قـادرة على بنـاء مـا يمكن أن نطلـق عليـه كتلة حرجة Critical Mass مساندة لحقوق النساء في العديـد من الأقطـار العربيـة. وربما للأسباب ذاتها لم تنجح منظمات أخـرى ومنهـا منظمـات نسـائية. وإذا كـان بعض هذه العوامل يمثل ضغوطا سياسية أو قانونية، فـإن الكثـير منهـا يرجـع لعوامـل ذاتيـة. وأعتقد أنه من المفيد لمستقبل حركة حقـوق الإنسـان كحركـة تبشـر بثقافـة بديلـة أن تفتح هذا الملف، ليس من قبيل جلد الذات، ولكن من أجـل بنـاء حركـة قـادرة بالفعـل على الإسهام في بناء ثقافة بديلة.

ختام

هذه بشكل عام بعض الأفكار الانطباعية بشأن وضـع قضـايا النـوع الاجتمـاعي وحقـوق النساء على الأجندة التدريبية والتربوية لمنظمات حقوق الإنسان في المنطقة العربيــة. وكما سبق أن أشرنا فإن أنشطة التربية على حقوق الإنسـان في حاجـة إلى مزيـد من الاهتمام فيما يتعلق بالتقييم وقياس الأثر، وإنتاج معلومات ومعرفـة تسـهم في تصـحيح مسار المبادرات التربوية. ويجب التأكيـد أن هـذه المهمـة لا تقـع على عـاتق منظمـات حقـوق الإنسـان إلا من زاويـة الإلـتزام المؤسسـي، أمـا المسـئولية العلميـة فتقـع في الغالب على عاتق المؤسسـات البحثيـة وربمـا الأكاديميـة. وهنـا ربمـا نـدخل في حلقـة أخرى مفرغة فنتساءل عن مدى اهتمام المؤسسات البحثية والأكاديميـة بقضـايا النـوع الاجتماعي وحقوق النساء. ورغم كل شيء تبقى حقيقة أن أي تغيـير اجتمـاعي حقيقي لن يحدث، ما لم تتغير أحوال النساء في المنطقة العربية، وهي مهمة سياسية وتربويـة كذلك.

دور المنظمات الأهلية المصرية في تعليم الكبار(*)

نولة درويش

مفهوم العمل الأهلي في مصر المنظمات الأهلية والمجتمع المدني

تشير بعض البحوث المرتبطة بتحليل مواقع القوة داخل أي مجتمع من الناحية السوسيولوجية (أي من منظور علم الاجتماع)([1]) إلى أنه يمكن النظر إليها على الوجه التالي: هناك قوة الحكومات والتي تدعى في الأدبيات الاجتماعية ب"الأمير" The prince. وهناك القوة الاقتصادية التي تسمى ب "التاجر" The merchant. أما ما تبقى، فهي قوة مستقلة بدرجة أو بأخرى، قد تأخذ استقلاليتها أشكالا متميزة تماما كما قد تكون في أحيان أخرى بصورة خافتة، هذه القوة هي "الناس" The people، أو كما تسمى في مجتمعاتنا العربية "الأهالي"، ومنها جاءت صفة "أهلية" لتنطبق على المبادرات النابعة من الناس والتي يفترض فيها صفة الاستقلالية. كذلك استعملت في العقود الأخيرة تعبيرات أخرى مثل تعبير "المجتمع المدني" The civil society، وتعبير "القطاع الثالث" The Third Sector، وتعبير "القطاع المستقل" The independent sector، وكذلك تعبير أو مصطلح "القطاع غير "Non-Profit Sector. وهي كلها تعبيرات تجعلنا نقترب بطريقة أو بأخرى من الأساس الذي يقوم عليه نشاط ما تعودنا على تسميته بالجمعيات الأهلية. ويمكن القول أن هذه المصطلحات تشير بصفة عامة إلى "مجموعة من المنظمات تنبع من مبادرات المواطنين وتحتل موقعا وسط بين مشروعات القطاع الخاص والمؤسسات الحكومية، حيث لا تستهدف هذه المنظمات تحقيق الربح بل تسعى في المقام الأول إلى تحقيق النفع العام في إطار ما الربحي الخاصة تصدره الحكومات من تشريعات تنظم عمل هذا القطاع"([2])، كما أن "مصطلح القطاع غير الهادف للربح Non profit sector أو القطاع المستقل Independent sector، أو مصطلح القطاع الثالث Third sector هي مصطلحات غير شائعة الاستخدام، إلا في بعض الأدبيات والمحافل العلمية. وفي غالبية الأحوال يتم التعبير عن هذا القطاع بمصطلح "القطاع الأهلي"، وهي كلمة تشير معانيها في اللغة العربية إلى الارتباط بالأهالي أو المجتمع أو السكان. ومن ثم فهي تعكس علاقة التفاعل بين هذا القطاع ومنظماته من جانب ومبادرات المجتمع التطوعية من جانب آخر "([3]). ويشير بحث آخر إلى تنوع المسميات التي ارتبطت بهذا القطاع كما يضيف إلى ما سبق بعض المصطلحات الأخرى منها "القطاع الخيري" Philanthropy and charitable sector، و"القطاع التطوعي" Voluntary sector و"المنظمات الخاصة التطوعية" Private voluntary organizations، و"القطاع المعفي من الضرائب" Tax exempted sector، و"القطاع الاتحادي" Associational sector و"المنظمات غير الحكومية" Non-governmental organizations. ويذهب البحث المشار إليه إلى أنه يمكن اعتبار التسمية العربية، أي "القطاع الأهلي" أو "المنظمات الأهلية" "إبداعا عربيا يصف بشكل صادق العلاقة التاريخية بين الشعب والحكومة في المنطقة العربية، والتي كثيرا ما سيطرت عليها حكومات أجنبية غازية والتي نتجت عنها ثنائية "حكومة وأهالي" التي كثيرا ما تستعمل حتى بالنسبة للحكومات الوطنية للتعبير عن وجود فضاء خاص بكل منها يجعلها في بعض الأحيان في موقف انفصال ومواجهة"([4]). هكذا يتضح أنه ليس هناك مصطلح واحد صارم، بل أن هناك عدة مصطلحات ترتبط بطريقة أو بأخرى بالأدوار المختلفة التي تضطلع بها تلك المنظمات، وبعلاقتها ببقية أقطاب المجتمع، وبرؤيتها لنفسها وللآخرين، وبمدى إسهامها الفعلي في حل مشاكل هذا المجتمع، وبقدرتها على المواجهة والحسم، وبالفلسفة التي تسيّر عملها وحركتها.

إلا أنه ينبغي التنويه هنا إلى أن تعبير "المجتمع المدني" يشير إلى قطاع أوسع من مجرد المنظمات الأهلية. فهو يضم العديد من أوجه النشاط الأخرى التي قد تكون حتى أكثر استقلالية في علاقتها بالحكومات. إذ يضم المجتمع المدني تنظيمات مثل الأندية

الرياضية، والنقابات، والأحزاب السياسية، الخ. ويستند أحد الباحثين المهتمين بالمجتمع المدني إلى تعريف هذا الأخير على أنه يتشكل أساسا من "منظمات، وخاصة منظمات تطوعية، ومن حركات اجتماعية وأشكال للاتصال الاجتماعي" ([5]).

غير أننا سوف نقتصر في هذه الورقة على تناول ما اتفق على تسميته بالمنظمات الأهلية في مصر، بعد استعراض بعض أوجه تطورها التاريخي، ووضعها في الإطار الدولي الآني، وصولا إلى الأدوار الفعلية التي تقوم بها – خاصة بالنظر إلى تعليم الكبار مع التركيز على مجال محو الأمية لأهميته البالغة في الأوضاع الراهنة – ومدى علاقة هذا الدور بمفهوم التنمية الشاملة.

ومن هذا المنطلق، يمكن النظر إلى طبيعة الدور الذي يلعبه القطاع الأهلي في مجتمعاتنا العربية المعاصرة على أنه يقوم بأحد دورين: إما دور إلحاقي أو دور مؤسسي. تميل المقاربة الأولى في النظر إلى الخدمات التي يؤديها القطاع الأهلي داخل البنية الاجتماعية من منظور معالجة المشكلات بعد حدوثها، أي أنه دور إلحاقي للدولة. أما المقاربة الثانية، فهي تنظر إلى القطاع الثالث من المنظور التالي:

- أنه يجب أن يقوم بدور توازني وليس إلحاقي.

- أنه يجب أن يقوم بدور دائم وليس طارئ.

- أنه يجب أن يقوم بدور مخطط وليس ظرفي.

- أنه يجب أن يقوم بدور مؤسسي وليس مجرد تنظيم.

- من خلال هذا التعريف يمكن أن تحمل المنظمات غير الحكومية معنى الفاعل الاجتماعي ([6]).social agent

إن الانطلاق من هذا المنظور لأدوار القطاع الأهلي بمقدوره تفعيل دور هذا القطاع وجعله أكثر إيجابية بها لا يقاس في المساهمة في التخفيف من قضايا الفقر والتهميش.

نبذة تاريخية حول دور المنظمات الأهلية المصرية في توفير التعليم

ما من شك في أن بداية المبادرات الأهلية في مصر تعود إلى النصف الأول من القرن التاسع عشر حيث بدأت الجاليات الأجنبية في عشرينيات ذلك القرن في إنشاء جمعيات لرعاية أبنائها([7]). وهذا ما يؤكده بحث آخر ([8]) يشير إلى أن تزايد أبناء تلك الجاليات الأجنبية قد أدى إلى تأسيس منظمات لخدمة مصالح هؤلاء الناس. ويذهب أحد الباحثين إلى تأكيد نفس الاستنتاج الذي يشير إلى وجود بوادر للمجتمع المدني في مصر مع بدايات القرن التاسع عشر وذلك في تقديمه لأحد الأبحاث حول المجتمع المدني في مصر([9]). ونتيجة لتزايد الجمعيات التي تدافع عن مصالح أبناء الجاليات الأجنبية، وإلى نفوذها المتصاعد في المجتمع المصري، بدأ الوعي الوطني يشعر بأهمية تشكيل منظماته الخاصة في مواجهة هذا المد الأجنبي. ففي عام 1859 تم إنشاء جمعية "معهد مصر" وتوالى بعد ذلك تأسيس الجمعيات الثقافية مثل جمعية المعارف والجمعية الجغرافية. كما تم إنشاء جمعيات ذات طابع إسلامي أو مسيحي نشطت في ثمانينيات القرن الماضي ومنها الجمعية الخيرية الإسلامية (1878) التي اهتم فيها الشيخ عبد الله النديم بتوفير ونشر التعليم وجمعية المساعي الخيرية القبطية (1881). ومن جهة أخرى، يبدو أن هذه الجمعيات جاءت كاستكمال للدور التقليدي الذي اضطلعت به الأوقاف ولعبته على مدى سنوات طويلة من تاريخ هذا البلد كشأن

ما حدث في أقطار أخرى من المنطقة العربية. وقد استلهمت تلك المنظمـات مبادئهـا من الديانات السماوية، فكان لها طابعـا دينيـا متمـيزا. إلا أن ذلـك لم يحـول بينهـا وبين القيام بواجبهـا الوطـني، فناضـلت على تأكيـد الهويـة الوطنيـة في مواجهـة الاسـتعمار وسعت لغرس مفاهيم المواطنة والانتماء الوطني من خلال تقديم خدمات في مجـالات الصـحة والتعليم والرعايــة الاجتماعيــة([10]). وهنــاك مــا يشــير إلى اهتمــام المثقفين المصـريين بالجـانب التعليمي والتنـويري من خلال حركـة إصـلاحية اسـتهدفت مقاومـة أشكال التخلف المحليـة غـير القـادرة على مواجهـة الاسـتعمار، كمـا "بـرزت في هـذه الحركة ثلاث اتجاهات رئيسية: اتجاه ليبرالي، وآخر إسلامي (إصلاحي وأصـولي) وثـالث اشتراكي تقدمي. وكانت المنظمات التطوعية الخاصـة بوتقـة امـتزجت فيهـا الأنشـطة السياسـية بالأنشـطة الاجتماعيـة والثقافيـة "([11]). في نفس الفـترة الـتي بـدأت فيهـا الجمعيات الأهلية تطفو على سطح المجتمع المصري ويتعاظم دورها، كانت هناك بوادر لحركة نسائية مصرية تخطو أولى الخطوات نحو التنظيم. وقد جـاءت هـذه الإرهاصـات كنتيجة لمحاولة الحكام المصـريين تحـديث الهياكـل التعليميـة والثقافيـة للبلاد. فقـد تم إنشاء مدارس للذكور والإناث بواسطة الدولـة – كجـزء من مخططهـا التحـديثي - كمـا تكاثرت الإرساليات التبشيرية([12]). وقد أولت النساء في مصر اهتمامـا كبـيرا لموضـوع التعليم، ومن أبرز الإسـهامات في هـذا الصـدد تـبرع الأمـيرة فاطمـة إسـماعيل – ابنـة الخديوي إسماعيل وشقيقة الملك فـؤاد - بقطعـة أرض مسـاحتها 15.000 مـتر مربـع إضافة إلى تخصيص وقف مقداره 661 فدانا وتخصيص عائده لأهـداف تعليميـة وكـذلك أموال لبناء الجامعة المصرية التي عرفت باسم جامعة فؤاد الأول ([13]). وقد امتد عطاء المنظمات الأهلية في. مصـر على مـدى سـنوات طويلـة تخللهـا ثـورة 1919 وأحـداث تاريخية أخرى. إلا أنه يمكن القول إن العمـل الأهلي قـد ذهب في اتجـاهين: إمـا عمـل أهلي ذو طابع خيري، غالبا ما اقـترن بأسـماء النسـاء من الطبقـات العليـا الـتي وجهت جهودها نحو التخفيف من أعباء الفقر، ومن الفروق الاجتماعية، من خلال تقديم العــون في مجالات التعليم والصحة، وفي الإغاثـة في حـالات الأوبئـة والكـوارث القوميـة. أمـا الاتجاه الآخر، فقد اهتم أساسا بما يسمى "بالدفاع الاجتماعي" advocacy للدفاع عن الهوية الوطنية، أو المطالبة بالحقوق المدنية للمواطنين، أو الدفاع عن حقـوق النسـاء، الخ. ولنتـذكر هنـا أحـد الشـعارات الـتي رفعتهـا المجموعـات النسـائية في افتتـاح أول برلمان لمصر بعد الاستقلال في عام 1924 ([14]):

"علموا بناتكم، احـترموا حقـوق نسـائكم، المـرأة مقيـاس رقي الأمـة". وإذا كـان ذلـك ينطبق على حق المرأة في الحصول على التعليم، فإنه ينطبـق أيضـا – بصـورة لا تقـل أهمية – على محتوى مناهج التعليم والصور النمطية التي تقدمها للنساء. ولكنه لا يمكن القول بأن الاتجاهين ظلا منفصلين، فقـد ظلت فيهـا بينهـا منـاطق مشـتركة. هـذا على الرغم من أن الاتجاه الأول ظل يكرس بطريقة أو بأخرى الأوضاع القائمة – خاصة على الصعيد الاجتماعي - بينما سعى الاتجاه الثاني إلى تغيير تلك الأوضـاع على المسـتويات الاجتماعية والسياسية والثقافية.

في نهاية ثلاثينيات القرن العشرين بدأ التدخل الحكومي في أنشطة المنظمات الأهلية، فقد أسست حكومة أحمد ماهر في عام 1939 أول وزارة للشئون الاجتماعية. وبــدأت هذه الأخيرة في التدخل في مسار العمل الأهلي. كما فرضت حكومة إسماعيل صدقي (1946) قيودا أخرى على العمل الأهلي ولا سيما على الأنشطة اليسـارية الـتي كـانت قد بدأت تعم البلاد وصولا إلى حركة العمـال والطلبـة الـتي تجلت في اللجنـة الوطنيـة للعمال والطلبة. ويمكن تـبرير هـذا التـدخل نظـرا لأن الأنشـطة ذات الطـابع التقـدمي تهدف عامة إلى تعزيز قدرات الناس وفي هذا ما يزعج الحكومات عمومـا. ولكن ذلـك لم يمنع المنظمات الأهلية المصرية من استمرار نشاطها حتى قيام ثورة 1952.

لقد اتسم النظام المصـري بعـد ثـورة 23 يوليـو الـتي قـام بهـا مجموعـة من الضـباط الشبان - المتحمسين لقضايا الوطن ولكن في نفس الوقت المتشـككين في نوايـا كـل من عـداهم - بمركزيـة عاليـة للسـلطة ومسـك الأمـور بيـد من حديـد. ورغم أن هـذه

السلطة الجديدة قد سعت إلى مزيد من العدل الاجتماعي ومن تكافؤ الفرص بين المواطنين، إلا أن ذلك جاء بطريقة فوقية، في غياب مشاركة شعبية وأهلية حقيقية، بل ومن خلال نظرة متوجسة تجاه أي مبادرات تأتي من أسفل. فبدأ الأمر بحل الأحزاب السياسية التي أدينت بسبب التفسخ والانحلال المستشري داخل صفوفها وحل محلها نظام الحزب أو التنظيم الأوحد. ثم تلا ذلك مجموعة من الإجراءات أصابت الحياة المدنية المصرية بشلل. في هذا الإطار تم صدور القانون رقم 32 لعام 1964 الذي حل محل القانون المدني الذي كان معمولا به فيما قبل وأعطي لوزارة الشئون الاجتماعية حقوقا رقابية في التشكيل والإشراف المالي والتفتيش التدخلات وإعطاء التراخيص وطلب حل الجمعيات. وقد جاء هذا القانون بعد سلسلة من التدخلات في حياة الجمعيات وحل البعض منها مثل الاتحاد النسائي الذي تم حله في عام 1956 وحل محله التنظيم النسائي بالاتحاد القومي ثم بالاتحاد الاشتراكي، وهي، كلها تنظيمات تشكلت بطريقة فوقية وبارتباط وثيق بالسلطة[15]. اتسمت إذن هذه الفترة بصفة عامة بركود في العمل الأهلي وخاصة العمل الذي يتسم ببعض الاستقلالية[16]. فقد تشكلت بعض المنظمات بمبادرة من الدولة اهتمت بالرعاية الاجتماعية وتبنت بعض الجهود الاجتماعية لمقابلة احتياجات الإناث في الريف والحضر وأقامت دور الحضانة كما قامت بالإشراف على أنشطة الأسر المنتجة، الخ. هكذا جاءت الأنشطة التي يقوم بها القطاع الأهلي الضعيف في تلك الفترة متطابقة مع أولويات النظام الذي أخرجها إلى النور. وكما هو الحال بالنسبة للجمعيات الأهلية الموجودة في ظل هذا النظام، فإن هذا النظام بدوره كان موجودا في ظل جو عام أملى عليه من جهة التشدد والحذر تجاه أي محاولات للقضاء عليه، كما تواجد هذا النظام في مرحلة سيادة نمطين من الأنظمة على الصعيد الدولي: فمن ناحية هناك الدول الاستعمارية التي لم تكف لحظة واحدة عن محاولة القضاء على حركات التحرر في الدول النامية، ومن ناحية أخرى كان هناك نموذج الدول الشمولية التي ارتبطت بمحاولات فرض شكل من أشكال العدالة الاجتماعية ولكن بطريقة فوقية. وقد كان الاختيار المصري آنذاك لهذا النمط الأخير. ورغم أننا لا نمتلك معلومات وافية حول جهود المنظمات الأهلية في هذه الفترة فيما تعلق بالتعليم، إلا أنه يمكن الاستنتاج أنها اتسمت بنفس الشكل غير النابع من إرادات شعبية. ولم توجد في هذه الفترة الأنماط غير التقليدية لتعليم الكبار مثل التوعية الصحية أو التوعية القانونية أو تعلم حرف، الخ. إضافة إلى أن نسب الأمية المرتفعة استمرت خلال هذه الفترة، كما استمرت الفجوة بين الإناث والذكور.

شكلت هزيمة 1967 نقطة تحول ليس فقط على الصعيد العسكري والسياسي بل أيضا على الصعيد الاجتماعي، حيث بدأت تتعالى الأصوات المطالبة بالمشاركة الشعبية وبمشاركة المجتمع بصفة عامة في القرار السياسي[17]. ثم شهدت مرحلة السبعينيات بدايات الانفتاح الاقتصادي مع تصاعد الأصوات الأصولية وتفعيل دورها على الصعيد المجتمعي. وفي نفس الفترة ظهر عدد من التكوينات السياسية الشرعية عرفت في البداية باسم "المنابر" وسرعان ما تحولت إلى أحزاب اليمين واليسار والوسط. إلا أنها ظلت في أغلبيتها تلعب دورا صوريا ولاسيما في المجال التعليمي عموما وفي مجال تعليم الكبار بوجه خاص.

تطوير المفاهيم

أما على المستوى الدولي، فقد بدأ الاهتمام خلال الثمانينات بدور المنظمات غير الحكومية، حيث خصص لها بطريقة منتظمة منتدى على هامش مؤتمرات الأمم المتحدة الكبرى، تجتمع فيها لتناقش أوضاعها وتمثل ضغطا على الوفود الحكومية المجتمعة في الجانب الرسمي. كما تزايدت فرص الأنشطة التحضيرية المحلية والإقليمية والدولية للاستعداد لتلك المؤتمرات فبدأت المنظمات غير الحكومية والجمعيات الأهلية تتعلم قواعد هذه اللعبة. كذلك، فإن تطور تقنيات الاتصال وتبادل المعلومات قد مكن أعداد متزايدة من المنظمات غير الحكومية في مصر من الاطلاع على الدور الهام الذي تلعبه مثيلاتها في مناطق أخرى من العالم، وخاصة في بلدان

العالم الثالث. وما من شك في أن هذا الاهتمام الدولي بدور المنظمات غير الحكومية يأتي في ظل تراجع دور الدول في تقديم الخدمات الأساسية للمواطنين مع انتشار برامج إعادة الهيكلة الاجتماعية والخصخصة، وما يؤدي إليه ذلك من خلل اجتماعي يستوجب التدخل من قبل قوة ما لضمان نوع من الاستقرار السياسي النسبي الذي يمكن الأنظمة والقطاع الخاص من الاستمرار في سياساتهم. كذلك بدأت المجتمعات المختلفة تنادي بمفاهيم جديدة للتنمية والتي لم تعد مقتصرة على تنمية الموارد الاقتصادية بل أصبحت تشمل كافة نواحي حياة الإنسان الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية والترفيهية وفي مجال حقوق الإنسان، فيما عرف بالتنمية البشرية خاصة بعد تبني برنامج الأمم المتحدة الإنمائي لهذا المصطلح في التسعينيات. كما ساهم هذا المفهوم المتطور للتنمية في إلقاء الضوء على الفئات المهمشة اجتماعيا مثل النساء، الأطفال، المعوقين، المسنين، الخ. هكذا تطور مفهوم "التنمية" تطورا كبيرا خلال عقد التسعينيات وأصبح يضم مكونات تفوق مجرد الزيادة في مؤشرات الإنتاج والاستهلاك، وأصبح المفهوم الجديد يحظى بتقارير منتظمة من قبل برنامج الأمم لهذا المتحدة الإنمائي، ومن أجل قياس مدى النجاح على إنجاز التنمية البشرية، هناك عدد المؤشرات تعتمدها الأمم المتحدة منها انخفاض نسب الوفيات، ونوعية الخدمات الصحية المقدمة، والقدرة على المشاركة في اتخاذ القرار، الخ.. وتشير إحدى الدراسات ([18]) إلى أن فريق العمل المكلف بإعداد تقرير التنمية البشرية لعام 1997 قد حاول أن يضع معايير إضافية لقياس الفقر في العالم الثالث، تكون مختلفة عن تلك المعايير المرتبطة فقط بدخل الأفراد. وقد تمخض هذا الاجتهاد عن وضع المعايير التالية:

- نسبة الأفراد الذين يتعرضون للوفاة قبل سن الأربعين.

- نسبة الأميين من الكبار.

- الخدمات التي يقدمها الاقتصاد إجمالا.

وهكذا فإن مفهوم التنمية قد تطور من مجرد أرقام مرتبطة بالثروات المادية إلى خدمات مثل الصحة والتعليم وإلى حقوق مثل الحماية القانونية والإعمال بمبادئ حقوق الإنسان. ومن أجل تحقيق ما يسمى بالتنمية المتواصلة أو التنمية المستدامة، تقول إحدى الباحثات([19]) "إن الهدف النهائي للتنمية الاجتماعية هو تحسين وتطوير نوعية حياة جميع البشر (...). إن الوسائل المؤدية إلى التنمية الاجتماعية تتضمن تعزيز قدرات كافة الناس (الرجال والنساء على حد سواء) من أجل المشاركة الإيجابية في عملية التنمية وفي القضايا التي تشغل المجتمعات المحلية التي يعيشون فيها".

ويشير تقرير اليونسكو المقدم عام 1997 إلى المنتدى الدولي الاستشاري حول التعليم للجميع ([20]) إلى الآثار المترتبة على العولمة في حياة الإنسان. فالتقرير يفند الجوانب الإيجابية لتلك العولمة التي من شأنها تقريب المسافات بين الناس وإتاحة الأدوات التي تمكنهم من مواجهة المشاكل التي تعترض حياتهم بدءا بالصحة والرفاهية الاقتصادية وصولا إلى تحقيق ذاتهم، إلي أن يشير أيضا إلى الآثار المدمرة التي قد تحملها العولمة حينها يظل العالم منقسما إلى أقوياء من جهة وإلى مهمشين من جهة أخرى غير قادرين على الإمساك بالأدوات التي تمكنهم من المشاركة الفعلية والفعالة في أنشطة المجتمع. ذلك أن التهميش يحدث عندما يتم استبعاد الناس بطريقة منظمة من المشاركة في الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية أو أية أنشطة أخرى تتعلق بحياة البشر مما يمنعهم من تحقيق ذاتهم إنسانيا. أما تعزيز القدرات، فهو بالضبط على نقيض مفهوم التهميش ويمكن اعتبار التعليم الأساسي كأحد المفاتيح الرئيسية لتعزيز قدرات البشر والمجموعات وتمكينها.

الجهود الحالية للمنظمات الأهلية في تعليم الكبار

لم تنج مصر من الأوضاع السائدة على مستوى العالم بصفة عامة وعلى صـعيد الـدول النامية بصفة خاصة، إذ تفاقمت الأوضاع على الصعيد الاقتصادي والاجتماعي وانتشرت البطالة بين صفوف الشباب وازداد الأغنياء غنى والفقـراء فقـرا. كـذلك تـدهورت حيـاة الأغلبية العظمى من الشعب المصري في مجالات مثل الصحة والتعليم وتـوافر فـرص الكسب ناهيك عن المشاركة في اتخاذ القرار. وما يعنينا هنا في المقام الأول هـو حـال التعليم، حيث خفتت تماما شعارات الخمسـينيات والسـتينيات الـتي كـانت تنـادي بحـق الجميع في العلم وفي الثقافة وفي المعرفة. يصف أحد البـاحثين حالـة التعليم الحاليـة بالكلمات التالية: "من المدهش أن. نظـام التعليم في مصـر يفـوق المائـة والخمسـين عاما، وقد احتفلت مصر هذا العام بمرور مائة وعشرين سـنة على افتتـاح أول مدرسـة لتعليم البنات. ورغم ذلك، فإن معدلات الأمية تقـدر رسـميا بحـوالي 50%. والواقـع أن هـذا الـرقم يخفي حقيقـة الأميـة في مصـر، حيث يقـوم على افـتراض أن إتمـام أربـع صفوف من التعليم الابتدائي في مصر يكفي لمحو "الأمية الوظيفية". ولكن تشـير كـل الدلائل المتاحة أن إتمـام هـذه الصـفوف الأربـع لا يكفي لاكتسـاب أساسـيات القـراءة والكتابة والحسـاب، أي مجـرد "الأميـة الهجائيـة". وبالإضـافة، فـإن الفئـات الاجتماعيـة الأضعف، النساء، والفقراء، يعانون معدلات أعلى من الأمية"([21]). يشـير تقريـر التنميـة البشرية لعام 1998([22]) أن نسبة من يعرفون القـراءة والكتابـة عـام 1995 في مصـر كان يصل إلى 38.81% عند الإناث و63.62% عند الذكور. وإذا مـا أخـذنا في الاعتبـار أن مصر كانت تحتل المرتبـة رقم 112 ثم تـراجعت إلى المرتبـة رقم 120 في تقريـر التنمية البشرية لعام 1999([23]) يمكن أن نتصور تراجعا لأكثر من مؤشر متعلق بالتنمية البشرية.

أما إذا ركزنا على أوضاع المرأة المصرية نظرا لتـدني الحالـة التعليميـة للنسـاء بصـفة عامة، نجد أن التقرير الرسمي للحكومة المصرية المقدم إلى المـؤتمر الـدولي الرابـع للمرأة في بكين([24]) - رغم ميله الواضح إلى التخفيف من حـدة الأوضـاع الـتي تعيشـها المرأة المصرية وإبراز بعض الجوانب الإيجابية – قد اضطر إلى الاعتراف ببعض الأمـور الجوهرية ومنها على سبيل المثال لا الحصـر: أن النسـاء يعـانون أكـثر من الرجـال من آثار الفقر خاصة في حالة النسـاء المعيلات لأسـر حيث يقـل دخـل هـذه الأسـر بنسـبة 37% عن متوسط دخل الأسر التي يعولها رجل، وأن هناك تفضيلاً لتشغيل الذكور عنـد أرباب العمل، وأن نسبة أمية المرأة الحضرية قـد بلغت 45% في عـام 1986 و 76% بالنسبة للمرأة الريفية، وأن أعلى مجال لعمـل المـرأة المصـرية هـو الزراعـة والصـيد وتربية الماشية (36.4%) بينما تنخفض النسـبة إلى 1.0% في مجـالات الإدارة العليـا. كما تشير إحدى الباحثات ([25]) – استنادا على تقرير التنمية البشرية لمصر لعـام 1995 – إلى أن نسبة الأمية الإجمالية تصل إلى 51.2% بالنسبة للسكان فوق سـن 15 سـنة مقسمة ما بين 35.6% في المناطق الحضـرية و 64.6% في المنـاطق الريفيـة. كمـا ازدادت نسـبة الأميـة بين الإنـاث في الحضـر من 45% عـام 1986 إلى 47% عـام 1992، وفي الريـف من 76% عـام 1986 إلى 80% عـام 1992. وفي تقريـر حـول تعليم الكبار في العالم لعام 1995 ([26])، نجد بيانـات حـول نسـب المتعلمين، والأعـداد التقديرية للأميين، ونسب الإنفاق العام على التعليم ضمن ميزانيات الدول وهو العامـل الذي يؤثر بطريقة مباشرة على تنامي أعداد الأمـيين. البيانـات المتعلقـة بمصـر تشـير إلى تزايـد نسـبة المتعلمين من الـذكور من 53.9% عـام 1980 إلى 63.6% عـام 1995، وللإنـاث من 25.5% عـام 1980 إلى 38.8% عـام 1995. هـذا بينمـا تقـول البيانات إن الأعداد التقديرية للأميين قد ازدادت من 15 مليـون و 946 ألـف أمي عـام 1980 إلى 18 مليون 954 ألف أمي عام 1995، أي أن هناك ما يقـرب من 3 مليـون أميًا إضافيًا في مصر خلال فترة خمسة عشر عاما تمثل فيه الإناث نسبة 62%. وأخيرا فإن مخصصات التعليم تمثل 5.56% من إجمالي الدخل العام. وتقـول الإحصـائيات أن عدد الأطفال العاملين في المرحلة العمرية من 6 -14 عاما يبلغ 1.4 مليون طفل وأن 26% من هؤلاء الأطفـال لم يلتحقـوا أصـلا بـالتعليم كمـا ترتفـع نسـبة المتسـربين من التعليم إلى 19% ([27]).

وفيما تعلق بالحق في التعليم، فإن الاتجاه المتفق عليه دوليا – والذي تتبناه مصر - هـو اعتبار الحق في التعليم كأحد الحقوق الأساسـية من حقـوق الإنسـان وشـرط ضـروري لممارسة حقوق الإنسان الأخرى بطريقة فعالة. كما أصـبح القـائمين على التربيـة على مستوى العالم مقتنعين أكـثر فـأكثر بأهميـة توسـيع مفـاهيم تعليم الكبـار والعمـل على التغلب على ندرة الموارد المتوفرة حاليـا وتفعيـل وتطـوير فـرص التعليم مـدى الحيـاة بناءا على كسر الحواجز التقليدية بين التعليم الأساسي والتعليم المستمر واعتبار أن ما يوفره التعليم الأساسي لا يمكن أن يكفي لسد ثغرات المعرفـة، خاصـة مـع التغيـيرات السـريعة الـتي تطـرأ يوميـا في مجـال العلم والمهـارات المطلوبـة لمواجهـة تلـك المستجدات.([28]) كما "يتعين أن تكون عملية التعلم والقراءة فرصة للبشر لكي يعرفـوا ما يعنيه فعلا نطق الكلمة من فعل بشري يتضمن التفكير والعمل بما بعد في حـد ذاتـه حقا إنسانيا أساسيا وليس امتيازا لقلة"([29]).

إن أهمية الأرقام سابقة الذكر تكمن في إلقائهـا الضـوء على أهميـة تـدخل المنظمـات الأهلية المصرية، خاصة في تلـك المرحلـة الـتي تشـهد تراجعـا معلنـا لـدور الدولـة في تقديم الخدمات للمواطنين. فكيف يمكن أن نصف الدور الذي تلعبه الجمعيـات الأهليـة في مصر اليوم؟

عند رسمه لخريطة واتجاهات المنظمات الأهلية العربية المعاصرة، يقوم أحد الباحثين([30]) بتقسيمها إلى خمس مستويات من الوعي:

1 - منظمات لا تحمل رؤية نقدية وهي عادة ما تكون منظمات أنشئت بـإرادة حكوميـة وتعـــرف في الأدبيـــات العالميـــة باســـم -.Governmentally organized non governmental organizations (GONGOs)

2 - منظمات في مرحلة التكيف مع الواقع السياسي- الاجتماعي وهي عـادة منظمـات مستقلة وعلى معرفة ودراية بتفاوتات القوة ولكنها لا تدخل في صدام بسبب ذلك، بـل تكتفي بما يتيحه لها الواقع. غالبا ما ترتبط هذه المنظمات بجهات مانحـة دوليـة وتقـوم بتطبيق جدول أعمال أو أولويات تلك الجهات.

3 - منظمات في مرحلة ما قبل النقدية، بمعنى أنهـا تمتلـك ناصـية من الفهم والـوعي لواقع علاقات القوي في المجتمع وأثـر ذلـك على الوضـع المجتمعي، وغالبـا مـا تنتمي منظمات المناصرة والدفاع الاجتماعي إلى هذا النمط.

4 - منظمات وصلت إلى مرحلة ممارسة النقد وعادة ما يهتم هذا النوع من المنظمات بالبحوث وتوفير البدائل والرؤى المغايرة والتصورات المستقبلية.

5 - منظمات في مرحلة التحرر تكون غالبا منهمكـة في الفعـل الاجتمـاعي -السياسـي لمحو مظاهر عدم المساواة الفردية والاجتماعية، وغالبا ما تأخذ أشكال العمل النقابي، أي ما يشير إلى انتهائها للمجتمع المدني بالمعنى الواسع للكلمة.

ويمكن القول بصفة عامة ومن خلال المشاهدة المباشرة إن أغلبية المنظمـات الأهليـة في مصر تنتمي إلى الفئات الثلاثة الأولى. غير أن العقد الأخير من القرن العشرين قـد شهد نموا هاما في تكاثر وتأسيس منظمات من الفئة الرابعة ومن الفئة الخامسة. أمـا عن أعداد المنظمات الأهليـة ومجـالات عملهـا الأساسـية، تشـير أحـد المراجـع إلى أن تصريحات حديثة لوزيرة الشئون الاجتماعية تضمنت أن الجمعيات قد وصل عددها عـام 1996 إلى أكثر من 15.000 جمعية.

كما يضيف هذا المرجع أن الجمعيات تتوزع على نمطين رئيسيين أولها جمعيات الرعاية الاجتماعية (وهي تصل إلى 10048) وثانيها جمعيات التنمية (3478 جمعية) وأن أول ما يمكن ملاحظته من خريطة التوزيع الجغرافي للجمعيات هو عدم التوازن في التوزيع بين الريف والحضر وذلك لصالح المناطق الحضرية على وجه العموم([31]). وهذا يشير إلى تغلب الطابع الخيري الرعائي على الجمعيات الأهلية المصرية مما يضعف من فعالية مساهمتها في عملية التنمية.

أما بالنسبة لقضية تعليم الكبار، فتقوم وزارة الشئون الاجتماعية بمساندة الجمعيات الأهلية في مشروع محو الأمية حيث بلغ عدد الفصول حوالي 200 فصل تستوعب 40 ألف متعلم([32]).

فإذا ما نظرنا إلى خريطة الجمعيات الأهلية في مصر – وهي في واقع الحال خريطة غير واضحة المعالم وخاضعة للتصنيف الضيق لوزارة الشئون الاجتماعية – وإلى رؤية الجمعيات الأهلية لنفسها نجد أن معظمها يصف نفسه على أنه يقدم خدمات مرتبطة بطريقة أو بأخرى بتعليم الكبار. وهذا أمر يصعب تصديقه إذا ما قارناه مع الأعداد الغفيرة من الأميين ناحية وإلى عدم تماثل مفهوم تعليم الكبار على الصعيد المجتمعي من ناحية أخرى.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن مرحلة التسعينيات قد شهدت على المستوى الدولي تفعيلاً مهمًا لدور وقيمة المجتمع المدني. فقد تكاثرت الأبحاث والمنظمات التي كشفت أهمية الدور الذي يلعبه وجود مجتمع مدني قوي في الحفاظ على الاستقرار الاجتماعي وفي التخفيف من حدة الفقر وفي محاولة توفير قدر من تكافؤ الفرص، الخ. وقد أثر هذا الجو العام على الأوضاع الداخلية في مصر، فحظيت بعض المنظمات بمساحات أكبر نسبيا للتحرك. كذلك تميز هذا العقد بانعقاد سلسلة متتالية من مؤتمرات الأمم المتحدة منها المؤتمر الدولي لحقوق الإنسان (فيينا، 1993)، المؤتمر الدولي للسكان والتنمية (القاهرة، 1994)، المؤتمر الدولي للمرأة (بكين، 1995)، وغيرها. ولا يمكن هنا أن نغفل الدور الفريد الذي لعبه المؤتمر الدولي للسكان والتنمية (القاهرة، 1994) في دفع المنظمات الأهلية المصرية للمشاركة بطريقة نشطة في فعاليات ذلك المؤتمر وفي دفع الحكومة المصرية على استثارة هذا الدور رغبة منها في الظهور بمظهر لائق وبوجه ديمقراطي أمام المجتمع الدولي. وقد لوحظ من خلال المشاركة الأهلية المصرية في هذا المؤتمر أنه رغم وجود ما يقرب من 14.000 جمعية في مصر حسب الأرقام الرسمية، إلا أن النشيط منها لا يتعدى الخمسمائة. هذا وقد سبق المؤتمر المذكور أعمال تحضيرية على مدى عام 1993 امتدت إلى الوجهين القبلي والبحري إضافة إلى القاهرة الكبرى، وتمثلت هذه الأعمال في إعداد البحوث، وتنظيم ورش العمل، وعقد الندوات وحلقات التشاور وصولا إلى إصدار وثيقة([33]) تعبر عن التوافق الذي توصلت إليه الجمعيات المشاركة حول القضايا التي ناقشها المؤتمر. وقد خصت بعض أجزاء هذه الوثيقة موضوع التعليم، إذ توصي الوثيقة المنظمات الدولية على "العمل على توفير الموارد اللازم تخصيصها للمعونة الخارجية للدول النامية لتمويل خطط التنمية الاجتماعية والبشرية وخاصة الرعاية الصحية الأولية والتعليم الأساسي للجميع.." كما توصي الحكومة المصرية بـ "زيادة الإنفاق العام على التعليم والصحة والثقافة.." وبأن يكون "للمنظمات غير الحكومية دور رئيسي ومستمر في صياغة وتنفيذ ومراقبة تنفيذ السياسة السكانية المصرية من خلال لجان تنسيق ومتابعة على المستوى المحلي والإقليمي والقومي حيث أن المشاركة الشعبية في صنع سياسة السكان والتنمية وتنفيذها شرط هام من شروط نجاحها واستمرارها"، كما شهدت مرحلة ما بعد مؤتمر السكان زيادة في عدد المنظمات غير الحكومية خاصة تلك التي توجه أنشطتها نحو النساء.

وعند البحث عن الأدوار التي تقوم بها المنظمات الأهلية المصرية، نجد أنها تواجه "... المشاكل الناجمة عن الفقر من خلال وسائل تقليدية (العمل الخيري) وغير تقليدية

(التدريب المهني وتوفير فرص العمل). كما يجد النمو السكاني، الذي يعد مشكلة من المشاكل التي تعاني منها بلدان هذه المجموعة، الاهتمام والعناية من جانب المنظمات المعنية بتنظيم الأسرة والخدمات المتصلة به (...) أما المشاكل التي نجمت عن سياسات الإصلاح الاقتصادي التي تطبقها حكومات هذه البلدان، فتتصدى لها منظرات طوعية خاصة تساعد المجموعات المهمشة والأسر الفقيرة على الانخراط في العمل المنتج، وذلك بتدريبها على بعض المهارات. وتتولد فرص العمل عن طريق تشجيع الصناعات الصغيرة" ([34]).

فإذا ما نظرنا إلى تلك الأدوار المتعلقة بالتعليم من خلال الوسائل التقليدية، تقوم بعض الجمعيات المتمحورة حول المساجد والجمعيات الدينية بتقديم خدمات مثل دروس التقوية لتلاميذ المدارس، والدروس المتعلقة بالتعاليم الدينية (الإسلامية والمسيحية)، وتوفير بعض مستلزمات التعليم مثل الكتب والكراسات والزي المدرسي، ودروس التقوية، الخ.. كذلك تقوم بعض الجمعيات المرتبطة ارتباطا وثيقا بوزارة الشئون الاجتماعية بتوفير فصول محو الأمية على أساس المناهج الرسمية المعتمدة من الدولة، أي على أساس منهج الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار. ويمكن لهذه الهيئة أن تقوم بدور هام في القضاء على الأمية في مصر. ذلك أن الهيئة تحصل على إعانات كبيرة من قبل الدولة وصلت في عام95/ 1995 إلى 78.980.000 جنيه مصري إضافة إلى الإعانات التي يقدمها الصندوق الاجتماعي للتنمية والتي بلغت 105 مليون جنيه مصري([35]). وهذا يتطلب مزيدًا من التنسيق والمرونة والتفاهم بين الهيئة من جهة والجمعيات الأهلية من جهة أخرى. فلا يمكن أن نتصور تقدم البلاد في مجال التنمية بدون القضاء على الأمية. كما لا يمكن أن نتصور المضي في عملية التنمية بدون مشاركة فعالة ونشيطة للجمعيات الأهلية باعتبارها شريك كامل الأهلية وليس مجرد منفذ لسياسات. ويتطلب ذلك أيضا أن تضطلع الجمعيات الأهلية فعليا بالقيام بدور الشريك الذي يقتسم المسئولية ويساهم في تخطيط ورسم السياسات ويعمل على مستوى التنفيذ ويرصد الواقع ويتدخل بوعي من أجل تصويب الأخطاء.

أما فيما تعلق بالأدوار التي تقوم بها بعض المنظمات غير الحكومية في مجال التعليم من خلال الوسائل نصف التقليدية أو غير التقليدية، فإننا نلاحظ وجود تنوع كبير في هذا المجال قد يحمل ميزة التعدد والابتكار إلا أنه لا يشير بالضرورة إلى ظاهرة إيجابية. ذلك أن جهود تلك المنظمات تبدو مشتتة ومتناثرة، لا يوجد بينها تكامل واضح، بل قد يكون هناك شكل من أشكال التكرار لجهود عشوائية. ومهما كان الأمر، علينا أن نلقي بعض الضوء على تلك الجهود للتعرف على مدى إمكانية الاستفادة منها مستقبلا.

هناك على سبيل المثال لا الحصر بعض الجمعيات الكبرى التي نشأت منذ سنوات طويلة وعملت أساسا خارج العاصمة، بل انصب أهم جزء من نشاطها في صعيد مصر، وحصلت من خلال هذا النشاط على اعتراف كبير من قبل أهالي هذه المناطق. نذكر من هذه الجمعيات على سبيل المثال لا الحصر الهيئة القبطية الإنجيلية للخدمات الاجتماعية، وجمعية الصعيد للتربية والتنمية، وجمعية كاريتاس - مصر. هذه الجمعيات الثلاثة هي جمعيات مسيحية انطلقت من أساس تبشيري، ولكنها سرعان ما تخطت هذه الحدود من خلال تواكبها مع مستجدات العصر ويمكن القول أيضا من خلال إيمانها العميق بأهمية تطوير هذا الوطن والعناية بأكثر الفئات فقرا ومعاناة. فأغلبية تلك المنظمات تبنت المفاهيم الجديدة للتنمية وحاول أن تطبقها في الممارسة العملية. صحيح أن بعض المبادرات التي قامت بها تلك الجمعيات لم تتوج بالنجاح إلى حد ما. إلا أن ما بذل من جهد في هذا المضمار يستحق الالتفات إليه، وسوف تعرض دراسات الحالة الملحقة دور إحدى هذه الجمعيات الكبرى وهي جمعية كاريتاس – مصر.

هناك أيضا تجارب لجمعيات أصغر حجما اهتمت بتطوير المجتمعات المحلية ومنها تجربة جمعية حماية البيئة من التلوث التي تتم منذ عام 1988 والتي تجري في حي الزبالين بالمقطم. وهي تجربة تعليم الإناث من زوجات وأخوات وبنات الزبالين على

إعادة تدوير القماش المتخلف من المصانع واستعمالها في منتوجات يدوية متنوعة (حقائب، سلال، كليم،...) وذلك إلى جانب إكسابهن المعلومات الصحية "بأساليب غير مباشرة لا تعتمد على معرفة القراءة والكتابة"([36]) إضافة إلى تنفيذ برنامج تعليمي مرتبط بالنشاط الذي تقوم به المتدربات يتضمن البرنامج دروس تعليم قراءة وكتابة قوائم بأساء العملاء والأجور وأسعار السلع التي ينتجونها ويؤهل الدارسات على اجتياز اختبارات القراءة الوظيفية والتي تختلف عن امتحان القراءة القومي، كما يحررهن من مجرد الاعتماد على الذاكرة. والجدير بالذكر أن أغلبية الحقائب التي تم توزيعها على المشاركين في المؤتمر الدولي للسكان والتنمية (القاهرة، 1994) من إنتاج هذه الجمعية.

كذلك انتشرت بطريقة واسعة خلال الخمس سنوات الأخيرة أشكال أخرى من تعليم الكبار – وخاصة النساء – من خلال تقديم برامج توعية صحية وقانونية ومدنية، منها نشير إلى مشروع الحقوق المدنية لتوعية وتعليم المرأة([37]) الذي تتبناه جمعية تنمية المجتمع للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمحافظة سوهاج. تتضمن الموضوعات التي يتم التدريب عليها معلومات حول قوانين التأمينات الاجتماعية، وقانون الأحوال الشخصية، وكيفية استخراج المستندات الرسمية مثل البطاقة الشخصية والبطاقة الانتخابية، التعريف ببعض العادات الريفية الضارة، موضوعات حول الصحة تتعلق بالتطعيمات الأساسية للأطفال وبالتغذية السليمة، وبالرعاية الطبيعية وبأمراض الصيف.

ولا يمكن هنا أن نغفل الدور الرائد الذي تقوم به جمعية الصعيد للتربية والتنمية والتي تمتد خبرتها إلى أربعة وخمسين عاما. وهي جمعية تنشط أساسا في إطار التعليم النظامي حيث تتبنى وتمول ما يقرب من 38 مدرسة تضم 12،000 تلميذة وتلميذًا. إلا أنه إلى جانب ذلك "هناك أيضا 400 تلميذًا وتلميذة تخوض بهم بعض مدارس الجمعية تجربة جديدة يطلق عليها داخل الجمعية "المدرسة الموازية" أو "مدرسة الشارع" (.. والتي اهتمت) بالأطفال في الفئة العمرية من 8-10 سنوات، والذين لا يذهبون إلى المدرسة لأي سبب.. ([38])"، وهي تجربة تتوجه لأولئك الأطفال الذين حرموا من الحق في التعليم النظامي، فتوفر لهم الجمعية إمكانية تعلم أساسيات القراءة والكتابة والحساب وبعض المهارات الفنية التي تؤهلهم للعمل. وتتميز هذه التجربة بالمرونة في مواعيد عقد الفصول نظرا لانشغال الأطفال الذين تتوجه إليهم بالعمل سواء داخل أو خارج نطاق الأسرة. وينفذ البرنامج من خلال يوم دراسي يمتد لمدة ثلاث ساعات على مدار الأسبوع وهو يلتزم بالوصول بالطفل إلى مستوى المهارات التعليمية لنهاية الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بعد نهاية أربع سنوات من الالتحاق. إلا أن المشروع يتضمن بعض نقاط الضعف ومنها أنه غير قادر على الحيلولة دون تسرب الأطفال إلى سوق العمل، وأن المهارات التي يتم تدريب الأطفال عليها غير كافية لمواجهة احتياجات السوق، وأن هناك قصورًا في الموارد المالية للمشروع. إضافة إلى ذلك ورغم أهمية هذه التجربة نلاحظ الفارق الضخم بين الاهتمام بالتعليم النظامي والتعليم غير النظامي الذي لا يمثل سوى 3% من الجهود التي توجهها جمعية الصعيد للتربية والتنمية في مجال التعليم.

بالإضافة إلى ما سبق، فإن هناك عدد من المنظمات التي ظهرت في السنوات الأخيرة والتي ارتبطت بالدفاع عن حقوق الإنسان. وعادة ما اتخذت تلك المنظمات الطابع العام للدفاع عن حقوق الإنسان، فتناولت موضوعات متعددة متعلقة أساسا بالانتهاكات الجسدية والنفسية التي يتعرض لها المواطنين. وقد قام عدد من تلك المنظمات ببرامج تدريبية في مجال حقوق الإنسان كان ضمنها برامج تدرب الناس على كيفية رصد الانتهاكات، وعلى كيفية تأهيل ضحايا العنف، وعلى تكوين مجموعات ضغط، وعلى التعريف بالحقوق المدنية للمواطنين([39])، الخ.. كما اضطلع البعض الآخر من هذه المنظمات بقضايا أكثر خصوصية مثل قضايا النساء، أو الشباب، أو المعوقين، أو أطفال الشوارع([40]). ويكون عادة مدخل هذه المنظمات في تعليم الكبار هو

التوعية من خلال الندوات، وورش العمل، والموائد المستديرة، والمؤتمرات، وكذلك، من خلال إجراء البحوث الموجهة نحو الفعل action-oriented research. وغالبا ما تتخذ هذه المنظمات لنفسها دور الدفاع الاجتماعي advocacy. هذا وسوف نعرض في دراسات الحالة الملحقة تجربة إحدى هذه المنظمات وهي مركز قضايا المرأة المصرية. وقد كان الاختيار لهذه المنظمة الأخيرة لتكون دراسة الحالة الثانية في مبحثنا حتى يمكن عقد مقارنة بين منظمتين، إحداهما منظمة كبرى مشهرة حسب القانون 32 الذي ما زال يحكم حتى الآن عمل المنظمات الأهلية في مصر، تتمتع بموارد مالية هامة وبالتالي يعمل بها عدد لا بأس به من العاملين والمتطوعين، ومنظمة أكثر تواضعا، غير مسجلة تحت رعاية وزارة الشئون الاجتماعية، أصغر حجما بما لا يقاس من حيث الإمكانيات المادية وعدد العاملين بها، لكنها تنشط في نفس المجال.

من ضمن التجارب الملفتة للنظر أيضا تلك التي تقوم بها جمعية السينمائيات المصريات بالتعاون مع الصندوق الاجتماعي للتنمية وذلك من خلال "مشروع إكساب الشباب مهارات لدعم سوق العمل في مجال التوثيق التنموي". هذا وتشير مطوية المشروع[41] إلى "أهمية صناعة الفيديو الاجتماعي (أفلام الفيديو المهتمة بتجارب التنمية) لما له من تأثير هام ومباشر على مجالات التنمية المختلفة". والمشروع عبارة عن إنشاء ورش تدريبية للخريجين والخريجات من المعاهد الفنية والسينمائية والمهتمين بالتنمية وكذلك السيدات اللاتي منعتهن ظروفهن الحياتية من متابعة التقدم التقني والفني بشكل كامل، والعاملين بالهيئات التنموية، والمجتمعات موضع التنمية. المنتج النهائي لهذه الورش عبارة عن أفلام توثق بعض تجارب التنمية بطريقة بسيطة وواضحة تكون في خدمة المنظمات الأهلية والعاملين في مجال التنمية. وقد قام المشروع بعقد ما يقرب من ثمان ندوات و 18 ورشة عمل موزعة على الوجه التالي: 8 دورات تدريبية مستوى تمهيدي لعدد (81) مستفيدة ومستفيد، 6 دورات تدريبية مستوى متوسط لعدد (52) مستفيدة ومستفيد، 4 دورات تدريبية مستوى متقدم لعدد (33) مستفيدة ومستفيد. كما تم إعداد عدد من الأفلام تناولت موضوعات متنوعة منها مشروعات لمحو الأمية ومشروعات تتعلق بالتنمية الشاملة، ومشروعات للرعاية الصحية، ومشروعات خاصة بالبيئة، الخ. وتشير البيانات المتوفرة[42] إلى أن إجمالي فرص العمل الدائمة والمؤقتة التي وفرها المشروع عبارة عن 217 فرصة عمل.

كذلك تشير إحدى الدراسات الميدانية إلى أن المنظمات الأهلية نفسها تحتاج إلى دورات تدريبية لتطوير كفاءة أدائها ونوعية الخدمات التي تقدمها للمجتمع، وهذا ما يندرج أيضا تحت مسمى برامج تعليم الكبار. وحيث أن هذا المفهوم يتسع إلى ما هو أشمل من محو الأمية الأبجدية ليضم مسائل تتعلق بتطوير قدرات الأفراد والمجموعات على الأداء الأفضل، يمكن وضع مسألة التطوير الإداري والبناء المؤسسي ل للجمعيات الأهلية كأحد الاحتياجات الملحة لدى قطاع قد يضم بضعة آلاف من المواطنين الذين يحتاجون إلى أنواع من التدريب لتحسين أدائهم في العمل التطوعي الذي ارتأوا أن يختاروه. إذن يمكن اعتبار الجمعيات الأهلية فئة مستهدفة من تعليم الكبار إلى جانب كونها تساهم في توفير خدمة تعليم الكبار للمجتمع. وبعبارة أخرى هي فاعل اجتماعي يحتاج باستمرار إلى تفعيل دوره من خلال تعلم المهارات الحديثة في الإدارة والتنظيم والتدريب وتحديد احتياجات المجتمع المحيط، وكذلك من خلال اكتساب مبادئ الديمقراطية والشفافية والمحاسبية. كما يحتاج هذا القطاع من الجمعيات إلى المزيد من الاحتكاك والاستيعاب للمفاهيم المتطورة لتعليم الكبار ولحق الجميع في الحصول على التعليم مدى الحياة.

استنتاجات عامة

- إن مسألة الاهتمام بحق الجميع في التعليم مدى الحياة تحتاج إلى تضافر الجهود على المستوى القومي، أو بمعنى أصح اعتبار مسألة توفير التعليم للجميع وعلى امتداد

حياتهم قضية قومية. فلا يمكن للمنظمات الأهلية ولا للأجهزة الحكومية أن تتحمل هذا العبء وحدها. وهذا يستدعي إقامة حوار واسع النطاق تشارك فيه كافة الأطراف المعنية، يدار على قدر عال من الشفافية والموضوعية والاقتناع بحسن نوايا الآخر والقدرة على ممارسة الحوار والاختلاف، وذلك بهدف التعرف على الحقيقة الراهنة وصولا إلى ابتكار الوسائل والطرق التي تمكن بلد مثل مصر من العبور إلى الألفية الثالثة بأقل قدر من التلفيات.

- كما يستدعي، ذلك استرجاع خبرات ماضية قد تعود إلى تاريخ مصر القديمة وإلى خبرات تعليم الكبار في التراث الإسلامي وإلى التاريخ الديني بصفة عامة، وإلى تاريخ المجتمع المدني في هذا المجال. وهي كلها خبرات تجعلنا نوصل أصالتنا من جهة بل ونستدعيها، كما قد تبين لنا وسائل سبق استخدامها والتأكد من صلاحيتها أو التعلم من دروس ومواضع الإخفاق السابقة بهدف تجنبها.

بعض الاستنتاجات الخاصة

- يتضح من النماذج المتنوعة والمتعددة السابق ذكرها أن الجمعيات الأهلية أو المنظمات غير الحكومية في مصر تضطلع بدور لا يستهان به في نشر المعرفة وتوفير التعليم خاصة فيما يتعلق بالكبار، أي الذين فاتتهم فرص التعلم من خلال القنوات النظامية أو أولئك الذين يحتاجون أو يتطلعون إلى مزيد من التعلم في مجالات محددة. كما تمثل الجمعيات الأهلية الأماكن الأكثر حرصا على توصيل المعلومات دون مقابل أو بما لا يتجاوز سعر التكلفة الفعلية، فهي لا تتطلع إلى تحقيق الربح بل تعمل من أجل النفع العام. إلا أننا هنا لا بد وأن ننظر إلى كل تلك المحاولات – ليس فقط بعين الاستحسان ولكن أيضا بعين النقد، أو بعين القياس بين المرجو من أشكال التعليم التي يتم تقديمها وبين مفهوم التنمية البشرية كما تم الإشارة إليه في مواضع سابقة من هذه الورقة.

- ينبغي أن يتم إعادة نظر في المناهج والبرامج التعليمية بحيث يتم إدراج النوع من منظور تعزيز القدرة والتمكين بدلا من الاستمرار في تكريس الصور النمطية للنساء في أدوارهن الضيقة المرسومة لهن اجتماعيًا، أي بحيث يتم بث وعي وإدراك جديدين بأن المرأة ليست فقط أم، وزوجة، وابنة، وأخت، مغلوبة على أمرها، وظيفتها الأساسية في الحياة السهر على راحة من حولها من الذكور، بل على أنها عضو كامل الأهلية له واجباته كما له حقوقه، وأنها قادرة على الإبداع مثلها مثل سائر الكائنات البشرية الأخرى. وإذا كان ما تقدم صحيحا بالنسبة للمناهج الدراسية التي تشكل وعي وإدراك النشء، فإنه ينطبق أيضا على الدور الذي تقوم به وسائل الإعلام التي يتعين عليها "الالتزام بالأمانة في تقديم المرأة في أدوارها المتعددة التي تمارسها في الحياة اليومية، وعدم حصرها في بوتقة من الافتراضات غير الواقعية عن طبيعتها وعن دورها الأساسي، وهي افتراضات يدحضها الواقع المعاش للمرأة التي تعمل طوال الوقت، وتساهم بإيجابية في صنع الحضارة والمجتمع". ([43])

- وإذا كان الهدف من التعليم هو مجرد محو الأمية الأبجدية، أي تعليم القراءة والكتابة، لنا أن نتساءل لماذا أخفقت معظم البرامج الموجهة نحو تعليم الكبار عن تحقيق أهدافها. فما زالت نسب الأمية الأبجدية مرتفعة في بلد مثل مصر هذا إذا ما وضعنا جانبا أشكال أخرى من الأمية لا تقل أهمية عن الأمية الأبجدية. إن محو الأمية الأبجدية والحضارية والقضاء على الأمية عموما لن يتأتى إلا من خلال تعزيز قدرات الناس وتحفيز دوافعهم نحو التعلم.

- لابد من تغيير النظرة إلى الأمي الأبجدي الذي نعلق عليه كل مصائبنا. وهو وإن كان سببا فهو نتيجة في نفس الوقت لسياسات لا تهدف إلى تفعيل الإنسان واستنفار كافة قدراته – الظاهرة منها والكامنة – بل هي تنبع من نظرة فلسفية إلى البشر والمجتمع

وإلى علاقات القوي المرجوة فيه. ومن جهة أخرى، لا يمكن قبول النظـر إلى أي بشـر على أنهم أدنى من بشر آخرين لمجرد أنهم لا يمتلكون مهارات القراءة والكتابـة. وقـد بينت البحوث والدراسات القدرة الفائقة على التحليل لدى أولئك وقدر المعـارف الـتي يتمتعون بها ([44]). على أساس هذه النظرة يتحدد مدى الرغبة لـدى صـانعي القـرار في أي مجتمع كان في تعزيز قدرات الإنسان وتمكينه حتى يصـبح في قلب عمليـة التنميـة الاجتماعية وكأحد أدواتها الفاعلة. وما من شك في أن التربية والتعليم أدوات هامـة في هذا المضـمار، حيث يشـكلا أحـد الأسـلحة الرئيسـية في تشـكيل وتكـوين الـوعي لـدى لبشر.

- ويأتي ذلك في ظل هيمنة فكر سـيطر خلال السـنوات الأخـيرة على الإدراك والـوعي العالمي من خلال انتشـار تكنولوجيـا الاتصـال السـريعة ومن خلال الهيمنـة الاقتصـادية والعسكرية على مقدرات العـالم، وهـو مـا اعـترف على تسميته بالعولمـة. وإن كـانت العولمة أمر واقع على مستوى العالم، فإن علينا التعامل معها بأحسن ما تقدمه لنـا، إذ علينا أن نعيد النظر في بعض مواقفنا التي قـد تتسـم بالانعزاليـة تجـاه مـا يحـدث على صعيد العالم ونتساءل: هل كل مـا يتصـل بالعولمـة سـلبي؟ بكـل تأكيـد هنـاك سـلبيات عديدة ومتعددة متعلقة بالعولمة التي غالبا ما تفهم كضـرورة حتميـة للسـير في ركـاب نظام معين. وهذا النظام – بكل سلبياته – هو الذي أتاح لنا التعرف على مـا يجـري في منـاطق أخـرى من العـالم من نضـالات في سـبيل تحريـر الإنسـان، وهـو الـذي غـذانا بمعلومات حول ما يسمى بمنظومة حقوق الإنسان، وهو الذي يجعل المعرفـة متـوفرة بدون قيد شريطة أن نمتلك سبل الحصـول على هـذه المعرفـة بـل وأن نعـرف كيفيـة استخدامها لمصلحة أوطاننا.

وفي هذا المجال يرى أحد الباحثين العرب([45]) "أن النتائج الأساسية الثلاثـة للخصخصـة والعولمة تتمثل فيما يلي:

1 - اتساع الهوة بين الفقراء والأغنياء اتساعا متزايدا يجعـل الحيـاة المعاصـرة في كـل بلد مطبوعة بالازدواجية والانشطار اقتصاديا واجتماعيا وثقافيا.

2 – اتساع الهوة بين أطفال الأغنياء وأطفال الفقراء وظهور جيل منقسم إلى قسـمين لكل منها عالمه الخاص، مما يجعل التواصل داخل الجيـل الواحـد أصـعب من التواصـل بين الأجيال المتعاقبة (وأيضا تكريس الهوة بين الطبقات مستقبلا).

3 - إقصاء وتغييب البعد الإنساني في النشاط التجاري والتنموي، وتكريس مبـدأ الغايـة تبرر الوسيلة، مع جعل الربح هو الغاية الوحيدة والقيمة الأسمى."

- في مواجهة هذه الآثار السلبية والتي تمس البعد الإنساني ككل، يقـترح البـاحث على المنظمات الأهلية إعادة تعريف نفسها وإعادة صياغة أدوارها وأهدافها وصـياغة وسـائل عملها. فلم يعد الفقر ولا البطالة ولا الفوارق الاجتماعية ولا الطفولة المشردة ظـواهر فردية أو حالات ظرفية. هناك دور من الدفاع عن حقوق الإنسان يجب أن تضـطلع. بـه تلك المنظمات وقد تكون هذه المنظمات مؤهلة أكثر من غيرها للقيام بهذا الدور. فهي وحـدها الـتي قـامت لخدمـة المجتمـع ككـل، والمفـترض ألا تكـون لهـا مصـالح خاصـة، وبالتالي قد تكـون هي وحـدها مؤهلـة لتجنيـد منظمـات ومؤسسـات المجتمـع المـدني الأخرى من أجل الوقوف في وجه ذلك الاتجاه اللاإنساني الذي يطبع نظـام الخصخصـة والعولمة في الوقت الراهن.

- إلا أننا يمكن أن نتساءل مع أحد مفكرينا([46]) "ما السـبل الـتي تجعلنـا نواجـه العولمـة بطريقة إيجابية خلاقة؟". في سبيل ذلك يقترح علينا عددًا من السيناريوهات. فهو ينقـد الاتجاهات السائدة في الخطاب العربي المعاصر الـتي تتعامـل مـع العولمـة إمـا كشـر

مطلــق أو كخــير مطلــق. ثم إنــه يؤكــد على أهميــة التفريــق بين "مــذهب العولمــة" و"إجراءات العولمة". فالأولى قائمـة على فكـرة هيمنـة قـوة عظمى بينمـا الثانيـة هي التي تتيح لنا أدوات مكافحة هذه الهيمنة. كا أنه ينادي المثقفين العرب بصياغة البــدائل السياسية والاقتصادية والثقافية لإجراءات العولمة المتعددة، أي امتلاك أدوات العولمــة مــع تطــوير سياســاتنا مــع القيــام "بتحــديث حقيقي وجــذري لمؤسســاتنا السياســية والاجتماعية والثقافية".

- كما يمكن أن ننظر للأدوار المختلفة الـتي يلعبهـا القطـاع الأهلي في علاقتـه بالفئـات المستفيدة من منظور علاقة خيرية تقليدية تؤدي إلى التخفيف من بعض مظاهر الظلم الاجتماعي ولكنها لا تهدف إلى القضاء على هذا الظلم انطلاقا من أن البشـر ولـدوا ولا بد أن يبقوا مبتاينين، أو من منظور علاقة متكافئة تستهدف تفعيل كلا الطـرفين وصـولا إلى دور الفاعل الاجتماعي Social agent المستند على قدرة وقـوة الطـرفين معـا. من الواضح أن من ينحاز إلى التنمية من منظور تعزيـز قـدرات الإنسـان سـوف يختـار الخيار الثاني وهو ما يتطلب من المنظمات الأهليـة تجـاوز المفـاهيم الخيريـة التقليديـة وصولا إلى نموذج للتنمية قابل للديمومة.

- وإذا نظرنا من خلال هذا المنظور الأخير إلى العديد من برامج تعليم الكبار التي تقوم بتنفيذها مؤسسات المجتمع المدني، سنجد أنه حتى في حالـة إخفـاق بعضـها عن تفهم أو تنفيذ برامج تتطابق تمامـا مـع مفهـوم التنميـة البشـرية المبنيـة على تعزيـز قـدرات الإنسان، إلا أنها تمثل خطوات هامة على طريق طرح بـدائل أكـثر اسـتجابة لمتطلبـات واحتياجات الناس، خاصة في مجال تعليم الكبار.

- كما أننا في مبحثنا حول دور الجمعيات الأهلية والمنظمات التطوعية في تعليم الكبــار يجب أن ننظر إلى مدى حرية الحركة التي تتمتع بها هذه المنظمات. فالتشريعات التي تحكم هذه المنظمات ما زالت تشريعات مقيدة، تنطلق من فلسـفة مبنيـة على الشـك في حسن النوايا. إن هذه التشريعات وما تثـيره من جـدل في المرحلـة الحاليـة تحتـاج إلى إعادة نظر حتى تكون عامل حافز بدلا من أن تعرقل الـدور الكبـير الـذي يمكن أن تقوم به.

- كذلك تحتاج المنظمات الأهلية في مصر – وخاصة تلـك العاملـة في مجـال التنميـة – إلى الاتفاق حول جدول أعمال محدد وإلى تحديد واضح لأولويات التنمية. ذلك أننا رأينـا النسب المحدودة التي تعمل على سبيل المثال في مجال مثل التعليم، هذا من ناحيــة. ومن الناحية الأخرى، فإنه في ظل عدم التنسيق وتعدد الجهود المعزولة تـزداد مخـاطر الازدواج والتضارب وعدم التخطيط السليم. من أجل تحقيـق هـذا التنسـيق المطلـوب، لابـد أيضـا ومـرة أخـرى من تـذليل العقبـات أمـام حـق الجمعيـات في اللقـاء وتكـوين الشبكات النوعية والاتصال فيها بينهـا. كمـا يرتبـط بـذلك أهميـة القيـام بحملات توعيـة موجهـة بـالأخص إلى النشـطاء في الجمعيـات. وينبغي أن تتضـمن هـذه الحملات شـق يتعلق بمفاهيم التنمية البشرية وشق آخر يتعلق بمفاهيم تعليم الكبار وبحق الجميع في التعليم وبمفهوم التعليم مدى الحياة. كما سبق الإشارة إلى أهمية تنسيق الجهــود على أوسع نطاق ما بين الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار من جهة والجمعيات الأهليــة من جهة أخرى على أساس مبدأ الشراكة الحقيقية بين الطرفين.

- ومن جهة أخرى، فإن المنظمات الأهلية المصرية تحتاج إلى الـدخول في طـور جديـد من النضج بحيث تصبح قـادرة على تحديـد أولويـات المجتمـع الـذي تتوجـه إليـه وعلى تحديد أولوياتها هي بطريقة واعية بعيدا عن أولويات الجهات المانحة أيا ما كـانت. فهي القـادرة على معرفـة احتياجـات الفئـات المسـتهدفة من عملهـا وعلى تحديـد كيفيـة الاقتراب منها ومن همومها ومن قضاياها الملحة. وفي هـذا الصـدد يجـدر الإشـارة إلى أهمية تفعيل دور القطاع الخاص أو قطاع الأعمال في مساندة هذه الجهـود التطوعيـة. كما ينبغي بذل جهد خاص يتعلق بتغيير المفاهيم داخل المنظمات الأهلية حـول أدوارهـا

من جهة وحول المفاهيم التي تسير عملها. فعلى سبيل المثال لا الرصد يمكن للجمعيات الأهلية أن تضطلع بدور الراصد الاجتماعي، كما أن مفهوم التطوع قد تطور كثيرا خلال العقد الأخير على المستوى الدولي ولم يعد مقتصرا على مفهوم التطوع بالمعنى التقليدي، أي الأقرب إلى مفهوم العمل الخيري. وقد اكتشف آلاف النشطاء على مستوى العالم أنه من أجل تطوير كفاءة وفاعلية الأداء لابد من التفكير في أشكال جديدة تضم التطوع بجزء من الوقت أو الأجر مع تقديم الخدمات بأجر في الجزء الآخر منه. فلم يعد العاملين في المنظمات الأهلية مقتصرين على الأفراد من الطبقات العليا في المجتمع والقادرين عن الاستغناء عن أجر مقابل الخدمات التي يقومون بها، كما أصبح ينظر إلى هذه الخدمات من منظور المساهمة في التنمية وليس من منظور الأداء الخيري.

- من أجل الوصول إلى ما تقدم، لابد من وجود تيار جارف يعمل على تبني فلسفة جديدة للتعليم في مصر تكون قائمة فعليا على احترام المبادئ الأساسية لحقوق الإنسان ومتسقة مع مفهوم التنمية البشرية. وهذا يتطلب تدخل جهات متعددة: منها الدوائر القائمة على صنع السياسات واتخاذ القرارات وتطبيقها، أي السلطة التشريعية والسلطة التنفيذية، ومنها من يقوم بنشر هذه المفاهيم وتأصيلها لدى الناس، أي وسائل الإعلام، ومنها من يدفع نحو تبني المفاهيم ويراقب ويرصد تطبيقاتها، أي المجتمع المدني، ومنها من يوفر الدعم المادي لها، أي القطاع الخاص، ومنها الأفراد والهيئات الذين يحولون عمليا هذه الأفكار والمفاهيم إلى مادة ملموسة قابلة للتطبيق ثم يقومون بتطبيقها، أي التربويين والمعلمين والمؤسسات التربوية. إن هذه الأطراف متعددة ومتنوعة ومتباينة في مواقفها وقدرتها على الضغط والتأثير والتغيير حتى داخل كل فته على حدة، فهل من أمل في أن يحدث التغيير المنشود؟

- هناك أيضا أهمية بمكان لتحفيز المبادرات لخلق المواد الملاءمة لمرحلة ما بعد الأمية وذلك ضمانا لعدم ارتداد الأمي إلى أميته نتيجة عدم استعمال ما تعلمه.

كما ينبغي الاهتمام بطريقة عاجلة بظاهرة عدم إقبال الرجال على برامج محو الأمية ودراسة كيفية تخطي هذه الظاهرة. وفي هذا الصدد يجدر الالتفات إلى خبرات دولية أخرى، خاصة تلك التي تجري في مناطق مشابهة من العالم. كما أن تطوير برامج تعليم الكبار في مصر لا يمكن أن يعتمد فقط على النوايا الحسنة للمتطوعين، بل يحتاج إلى إجراء دراسات كيفية متعمقة حول إدراك المواطنين لأهمية التعليم، وأسباب إحجامهم عنه، والآليات التي تؤدي إلى إبعاد الإناث عن التعليم، وتحديد الاحتياجات التعليمية مجتمعيا، الخ. وهذا الدور يمكن أن تضطلع به بعض الجمعيات الوسيطة من نمط مراكز الأبحاث على أن يكون مدخلها إلى الفئات المستهدفة من خلال الجمعيات الأهلية التي تعمل مع القواعد grassroots organizations. وبهذا الصدد يجدر الإشارة إلى أهمية الدور الذي يجب أن يلعبه التعليم النظامي. سواء ذلك الدور الذي ينمي حافزية الأفراد على التعلم وخاصة على التعلم الذاتي، أو الدور الذي يمكن أن تلعبه الجامعات في خلق وعي مجتمعي بأهمية التعلم مدى الحياة وفي تطوير الأبحاث والدراسات والمناهج.

- كذلك، فإن وسائل الإعلام مطالبة بأن تضطلع بدور هام في هذا المجال. فهي قادرة على الوصول إلى إدراك الناس والتأثير على وعيهم وحثهم على الإقبال على التعليم. وقد وصلت بالفعل هذه الوسائل إلى معظم البيوت المصرية حتى في النجوع والمناطق النائية. كما أنها مطالبة بإبراز دور الجمعيات الأهلية وإظهار المبادرات الرائدة وبث المعلومات حولها وحث المزيد من الناس للالتفاف حولها ونقل الخبرات الناجحة إلى مناطق أخرى من البلاد. كذلك من شأن وسائل الإعلام تنظيم أيام مخصصة لحملات محو الأمية وتعليم الكبار من خلال تفعيل دور رجال الأعمال في دعم أنشطة الجمعيات في هذا المجال. وهي أيضا قادرة على التأثير في اتجاه إدراك أهمية تعليم الإناث وعدم التمييز بين الجنسين في هذا المجال.

دراسات الحالة

(1) الحالة الأولى: جمعية كاريتاس - مصر[47]

نشأت جمعية كاريتاس - مصر في أعقاب حرب يونيو 1965 والتي تطلبت بذل المزيد من الجهود التطوعية من أجل التخفيف من الآلام التي نتجت عن هذه الحرب وكان ذلك بمبادرة من الفاتيكان[48]. بدأت الجمعية بعاملين فقط ثم تطور العدد إلى 550 عاملا إضافة إلى ما يقرب من ألف عامل مؤقت ومتطوع كما وصل رصيد مصروفات المشروعات في عام 1998 إلى ما يقرب من 27 مليون جنيه مصري[49]. ومن هنا يمكن القول أن هذه الجمعية من الجمعيات الكبرى نظرا لحجم العاملين ولحجم الميزانيات المتاحة. تقوم الجمعية بأنشطة متعددة، منها المساعدات الاجتماعية للحالات العاجلة وللطلاب الجامعيين، وتأسيس المراكز الطبية، وتقديم المعونات الغذائية، ودعم المشروعات الصغيرة، وإقامة حضانات للأطفال، والاهتمام بأحوال اللاجئين الأفارقة، وتوفير خدمات للشباب، ومكافحة الجذام، وتوفير التدريب المهني، وتنظيم فصول محو الأمية، ومكافحة الإدمان، والاهتمام بالصحة النفسية، إلخ. ويقدر إجمالي من استفادوا من خدمات الجمعية على امتداد عام 1998 بعدد 401.654 مستفيد ومستفيدة بما في ذلك دورات تدريبية للمنسقين والمنسقات 22.550 مستفيدا منهم 15.320 من الأميين و 7.230 منسق ومنسقة.

أما عن برنامج: الأمية فقد بدأ التفكير فيه في عام 1972 بمبادرة من مجموعة من المنظمات الأهلية في مصر ضمت جمعية الصعيد للتربية والتنمية، وجمعية كاريتاس - مصر والهيئة القبطية الإنجيلية للخدمات الاجتماعية، وأسقفية الخدمات الاجتماعية، وتم تكوين ما باللجنة المسكونية. إلا أن الهيئة القبطية الإنجيلية للخدمات الاجتماعية قد انسحبت من اللجنة المسكونية في السنة الأولى لبداية المشروع نظرا لوجود برنامج متكامل لديها خاص بالتنمية ولانشغالها في أكثر من مجال. ويعد أ. صلاح سبيع، المدير الفني لقطاع الأمية في محو سمي كاريتاس - مصر هو في نفس الوقت ميسر/ منشط اللجنة المسكونية. هذا وقد تحمست المجموعة المؤسسة منذ البداية لتبني منطق تحرري في التعليم مبني على أساس فلسفة باولو فريري وكان ذلك بعد أن حضروا تجربة حية لتطبيق هذه الأفكار في لبنان عام 1972. وقد بدأت الفكرة كمحاولة لتخطي المشاكل الناجمة عن صعوبة تعميم البرامج الرسمية لتعليم الكبار وعن ارتداد الكثير من الدارسين للأمية وعن الأعداد المذهلة للأميين في مصر[50]. وتعتمد فلسفتهم في تعليم الكبار على "أن المطلوب من برامج مكافحة الأمية، ليس خلق قوالب جامدة من التفكير يعتبرها واضعو هذه البرامج هي التحرر المطلوب، ولكن أن تدرب الأمي على أن يحرر نفسه أي أن يعي حاضره ويفكر فيه ويجد الأسلوب المناسب لتحرير هذا الواقع (...) إن مكافحة الأمية هي تحرير ذوات وليس تعليم أشياء جامدة، اكتشاف الإنسان لذاته وليس حفر كلمات في المخ (...) إنها ليست عملية تحفظ لحروف أو كليات ومقاطع من كتاب معين ولكنها بالأكثر مناقشة ناقدة لمحتويات هذا الكتاب، حتى يمكن إقامة حوار ليس فقط بين المدرب والأمي، بل أيضا بين الأمي وعالمه.. أي تتحول العلاقة إلى علاقة جدلية. ولأن أي حوار لا يقوم إلا على فكرة ولأن أي فكر ملموس لابد وأن يتناول الواقع المحيط بنا فإن مكافحة الأمية تصبح إذن عملية للتعرف على الحياة نفسها واتصالنا بالعالم والتأثير فيه "[51].

في عام 1974 تم إصدار أول نسخة من برنامج "تعلم.. تحرر" كما تم تطوير هذا البرنامج ثلاثة مرات حتى الآن من خلال اللجنة المسكونية التي تضطلع بإعداد برنامج نابع من احتياجات الواقع المصري ومستلهم من فكر باولو فريري، ثم بعقد الدورات التدريبية اللازمة لتنفيذ البرنامج. وقد تبين منذ البداية أن تعليم اللغة العربية ليس بالأمر السهل، خاصة وأن المجموعة اكتشفت مبكرا أن معظم من يعمل في مجال محو الأمية لا يمتلك المهارات والمعلومات اللازمة مما قد يؤدي إلى تقويض البرنامج بأكمله. ومن هنا ظهرت الحاجة الملحة إلى تدريب الميسرين الذين يقومون بتنفيذ

البرنامج. تقوم اللجنة المسكونية إذن بتدريب المدرسين (أو الميسرين) ومتـابعتهم، إلا أنها لا تمتلك صفة التدخل في سياسات واختيارات الجمعيات الممثلة فيها، فهي بمثابـة دعم فني للجمعيات ولجنة استشارية ومركز للموارد المهارية ولتطوير المنـاهج وهي لا تمتلـك الصـفة الإشـرافية، ويتم تطـوير المنـاهج بمشـاركة الميسـرين من خلال عقـد مجموعات عمل وبلورة الأدوات الجديدة للعمل، أما عن تدريب الميسرين فإنه يتضمن ثلاثـة أركـان ويتم على أسـاس مبـدأ المشـاركة الجماعيـة خلال: participatory approach وذلك من خلال:

1 - تقديم للبرنامج ولفلسفته وللأسس التي يقوم عليها.

2 - بعـد الانـدراج في العمـل يقـوم الميسـرين بتقـديم ملاحظـاتهم والصـعوبات الـتي يواجهونها.

3 - قيام المدربين الأساسيين باقتسام خبراتهم مع الميسرين الجدد.

عند مناقشة المسئول حول تدريب الميسرين، اتضح أنه ليس هناك تدريب بالملاحظـة، أي بحضور الميسرين لفصـل على الطبيعـة لأن ذلـك قـد يـؤدي إلى بعض القلـق لـدى الدارسين وهذا الأمر غير مرغوب فيه، خاصة في ظل تبـني رؤيـة بـاولو فريـري لتعليم الكبـار. إلا أن الميسـرين الجـدد لـديهم الفرصـة في بدايـة ممارسـتهم العمليـة من أن يكونوا مدربين مساعدين لمدة ما يقرب من شـهر إلى جـانب المـدرب الأساسـي ومن ثم يستكملون تدريبهم تحت إشراف ومتابعـة ونصـائح ذلـك المـدرب الأساسـي. جـدير بالذكر أن الحد الأدنى من المستوى التعليمي المطلوب لهؤلاء الميسرين هـو الحصـول على الشهادة الإعدادية أو ما يوازيها. كمـا أن العديـد منهم حاصـل بالفعـل على دبلـوم فني أو تجاري. وأغلبية هؤلاء الميسرون من الإناث.

أما بالنسبة لجمعية كاريتاس - مصـر، فإنـه يتضـح أن لـديها مـا يقـرب من 900 فصـل مـوزع على محافظـات القـاهرة، والإسـكندرية، والبحـيرة، والفيـوم، والسـويس، وبـني سويف، والمنيا، وأسيوط، وسوهاج، والأقصر، وأسوان. وتقـوم كاريتـاس بتـدريب 290 فصل من خلال دعم منظمة اليونيسيف وذلك بالتوازي مع مدارس المجتمع. وفي هـذه الحالة تقوم الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار بدفع أجـور الميسـرين بينهـا تتـولى منظمة اليونيسيف تمويل فتح الفصـول. كـذلك فـإن هنـاك تنسـيق مـع وزارة الشـئون الاجتماعية حيث عقدت اتفاقية في عام 1984 بين الجمعية والوزارة فحواها الاستفادة من أفراد الخدمة العامة وتدريبهم على برنامج "تعلم..تحـرر". وفي هـذه الحالـة تقـوم الوزارة بتحديد المدربين والمواقع التي يتم فيها تنفيذ البرنامج وتدبير المكان.

في عام 1994 قامت كاريتاس - مصر بتقييم إنجازاتها في مجال محو الأمية وقد تـبين للجمعية أن هناك قصور في الاهتمـام بالـذكور في هـذا المجـال. فـزاد الـوعي بتوجيـه اهتمام أكبر بالرجال وبفتح فصول لهم حيث أن "انطلاقة المرأة في القريـة تحتـاج إلى توعيـة موازيـة للرجـال "([52]). إلا أن الإقبـال على فصـول محـو الأميـة يحظى بأغلبيـة نسائية حتى الآن وذلك انشغال الرجال في العمل أو ربما لعـدم ارتيـاحهم الـدخول في نوع من التقييم لقـدراتهم على التعلم حسـبها تم الاتفـاق عليـه خلال اللقـاء. وحيث أن أغلبية الجمهور الذي يتوجهون إليه من النساء فإن هذا يبرر كون أغلبيـة الميسـرين من الإناث.

عند السؤال حول التقسيم العمري للفصول، اتضح أن من هم تحت سـن 15 سـنة يتم إدراجهم في فصـول منفصـلة وذلـك بسـبب الاختلافـات النفسـية الـتي تفصـل مـا بين الطفولة والرشد والتي قد تؤدي إلى خلق مشكلات تعليمية وتربويـة. كـذلك فـإن مـدة الدراسة عبارة عن 18 شـهر متصـلة تتم على مـدى أربعـة أيـام أسـبوعيا لمـدة 2- 3

ساعات. وقد تم الاتفاق مع الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار على قبول هذا التدرج حيث أن برنامج الهيئة يتم تنفيذه على مدى زمني مختلف. كذلك فإن هناك حصص للتوعية الصحية يتم تنفيذها بطريقة عن البرنامج الأصلي.

في نهاية كل مرحلة دراسية يقوم المتدربين باجتياز امتحان الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار. وهو الامتحان الذي تم وضعه بدعم من هيئة المعونة الفنية الألمانية (GTZ) والجامعة العمالية وبواسطة مشروع لجنة الامتحانات. وقد تم التأكيد على أن الامتحانات التي يتم وضعها هي امتحانات حيادية قائمة على قياس مستوى التحصيل وليس على أساس مضمون النص. بخصوص سؤال حول تسرب الدارسين، قيل أن التسرب لا يمثل ظاهرة فهو لا يتخطى نسبة 10%.

إلا أن هناك مشكلة تتمثل في الخوف من خوض تجربة الامتحانات. وبالتالي، فإن عدد لا بأس به من المنتظمين طوال فترة الدراسة لا يحضر الامتحانات. وإن كان هذا يعني إحصائيا أن هناك تسرب إلا أنه لا ينفي حصول هؤلاء الأفراد على قدر من التعليم. وهذا ما يمثل مشكلة بالنسبة للجمعية، حيث تحتاج الجهات الممولة لسجلات تفيد بأعداد من قاموا باجتياز الامتحان.

عند السؤال حول متابعة الأميين في مرحلة ما بعد الأمية، كان الجواب واضحا وصريحا وهو أن الجمعية تحاول أن يكون لها برنامج متابعة ولكن ذلك صعب بسبب عدم وجود أطر مجتمعية تساعد على هذا. فلا توجد مواد مبسطة - مثل جريدة يومية تصدر كملحق لجريدة الأهرام على سبيل المثال – موجهة لحديثي التخلص من الأمية. وبالطبع لا يعقل أن تفي كتب الأطفال بغرض مواصلة التعلم في مر رحلة ما بعد الأمية بالنسبة للكبار.

اختتم المسئول في جمعية كاريتاس - مصر حديثه بأن هناك الآن مناخ أفضل في النظرة إلى محو الأمية على صعيد المجتمع بصفة عامة وفي الجمعية بصفة خاصة حيث يتم توظيف كافة القطاعات الأخرى لصالح قطاع محو الأمية. إلا أننا نلاحظ هنا أن عدد المستفيدين من قطاع محو الأمية لا يساوي سوى 5.6% من إجمالي المستفيدين من خدمات الجمعية لعام 1998 وهذا ما يتفق مع بيانات أخرى سبق ذكرها في متن هذا التقرير.

وأخيرا، فقد عبر المسئول عن قطاع محو الأمية في الجمعية عن عدد من التوصيات المستقبلية. من المقترحات والتوصيات أننا لن نخرج من موضوع الأمية بدون مشاركة المجتمع المدني والعاملين في مجال علم الاجتماع. كما قال أن محو الأمية ليست فقط عملية تعليمية بل هي عملية حضارية تتطلب تضافر جهات متعددة منها الإعلام ووزارة الثقافة ومجموعة من الجهات الأخرى. وأفاد بأنهم يحاولون إنشاء مكتبات لمن تخرجوا من فصول محو الأمية ولكن ذلك يحتاج إلى وجود مادة متاحة في هذه المكتبات.

الحالة الثانية: مركز قضايا المرأة المصرية([53]).

مركز قضايا المرأة المصرية لميس جمعية مشهرة تحت القانون، بل هو منظمة مسجلة وفقا للقانون المدني كشركة مدنية لا تهدف إلى الربح التجاري ([54])(*). هذا وقد تأسس المركز في شهر نوفمبر من عام 1995 على أساس الشعور بأن النساء يحتاجون إلى مساعدة قانونية لا يتم توفيرها لهم. ولكن سرعان ما شعر القائمون على المركز بأن توفير المساعدة القانونية أمر غير كافي في حد ذاته، فتطورت الأنشطة على مدى السنوات الماضية في مجال الدفاع الاجتماعي وأصبحت تضم اليوم إلى جانب الوحدة القانونية التي تتبنى القضايا الخاصة بالنساء وتقدم لهن الاستشارة

القانونية، وحدة توعية قانونية تقوم بتوفير التدريب للنساء للتعرف على حقوقهن القانونية كما تتعرض لموضوع ختان الإناث، ووحدة الخدمات الاجتماعية التي تساعد النساء على استخراج الأوراق الرسمية والحصول على إعانات الهجر والشيخوخة والترمل، ووحدة التوثيق والأرشيف، ووحدة البحوث الاجتماعية التي لا تكتفي بإجراء الدراسات والبحوث الموجهة نحو الفعل بل تقوم بفتح ملف شامل لكل سيدة تتوجه إليهم، إضافة إلى وحدة محو الأمية. كما يجدر الإشارة إلى أن المركز لا يتوجه فقط نحو النساء بل أن 10% من الجمهور المستفيد من خدماته من الرجال. ويتم ذلك بطريقة قصدية.

تمت الزيارة في أحد مقرات مركز قضايا المرأة المصرية والذي يقع في حي بولاق الدكرور، وهو حي مكتظ بالسكان ويتميز بتكاثر الإسكان العشوائي بما يعني هذا من عدم وجود بنية تحتية متطورة. والمقر عبارة عن صالة ضيقة يتم فيها عقد دورات محو الأمية إضافة إلى حجرتان صغيرتان للإدارة.

وقد بدأ التخطيط لنشاط محو الأمية في عام 1995 وهو يتم وفقا لبرنامج الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار "تعلم.. تنور". الجمهور الأساسي لهذا النشاط يتكون من النساء وهناك فصل واحد يضم 5 رجال. فقد تم الانتباه مؤخرا إلى أهمية توجيه عناية خاصة للرجال نظرا لأنهم يؤثرون من جهة في رفع وعي نساؤهم، كما أنهم يحتاجون هم أنفسهم إلى التوعية. بالإضافة إلى ذلك يوجد حاليا فصلين من النساء. عند السؤال حول الشريحة العمرية التي يتوجه إليها هذا النشاط كانت الإجابة أن أغلبية المشاركات والمشاركين ينتمون إلى الفئة العمرية من 12-30 سنة، إلا أن هناك البعض الذين يصلون إلى 45 -50 سنة. وقد اتضح أنه يتم توزيع الدارسين على أساس المستوى التعليمي ولا يوجد تقسيم على أساس العمر مما استدعى التساؤل حول إمكانية حدوث مشاكل ناجمة عن تباين مستويات النضج. وقد أفادت المسئولة أن حدث مرة واحدة مشكلة بسبب سخرية إحدى الفتيات الصغيرات من خطأ ارتكبته سيدة أكبر سنا وأمكن تخطي المشكلة من خلال دعابة جماعية (!).

هذا وقد سبق تنفيذ نشاط محو الأمية القيام بمسح شامل للشوارع القريبة للمركز ومن خلال استبيان تم حصر الأميين ودعوتهم للمشاركة في نشاط محو الأمية. كما تم الإعلان في الجوامع عن بدء فصول محو الأمية وبعدها تم تحديد يوم لاستقبال الراغبين في المشاركة. تم تحديد مواعيد الدراسة بناء على رغبة الفئة المستهدفة التي اتفقت على أن أفضل موعد هو الساعة السادسة مساءا لمدة ساعتين قد تمتد إلى ساعتين ونصف وذلك ثلاثة مرات أسبوعيا. وقد طلبت المشاركات مؤخرا بزيادة أيام الدراسة. أما الرجال، تبدأ فصولهم الساعة التاسعة مساءا وليس لديهم حرج من أن تقوم نساء بالتدريس لهم. وتتكون أغلبية الفصول من ربات بيوت ما عدا حالة واحدة أفادت المشرفة أنها تعمل بالحياكة في المنزل. إلا أنه أثناء مقابلة الدارسات اتضح أنها تعمل بالحياكة في مستشفى العجوزة.

بدأت الفصول خلال العام الدراسي 1995-1996 وكانت عبارة عن فصلين ضمت 30 دارسة إلا أن هذا العدد انخفض في نهاية السنة إلى 23 دارسة مما يعني أن نسبة المتسرب بلغت ما يقرب من 25%، وكانت نسبة النجاح لمن أدوا الامتحان 100 %. أما في العام الدراسي الحالي (1998 -1999) فقد انضم لأول مرة خمسة رجال إضافة إلى 50 سيدة وآنسة. ولكن عدد من قيد في الامتحان بلغ عدد 25 من الإناث و ثلاثة ذكور وهذا يعني أن نسبة التسرب بين الإناث بلغت 50% كما بلغت 40 % بين المذكور أما نسبة المتسرب الإجمالية فقد وصلت إلى ما يقرب من نصف المجموعة وهذه النسبة مرتفعة وهي تستدعي البحث في أسباب الظاهرة. إلا أن المشرفة ترى أن العامل الأول للتسرب يعود إلى انشغال الدارسات بأطفالهن وقت الدراسة حيث يخشون ترك الأطفال وحدهم مع المدرسين الذين يأتون إلى المنازل للدروس الخاصة. كذلك قد تحدث حالات يمنع فيها الأزواج زوجاتهم من الحضور. وفي هذه الحالة يكونوا

هم أنفسهم من الأميين ويشعرون بالغيرة تجاه تعلم زوجاتهم دونهم. كما أشارت إلى أن هناك حالة واحدة تقوم فيها الزوجة بالتدريس لزوجها في المنزل بعد العودة من الفصل كما تقوم المشرفة بإرسال الواجبات إليه في المنزل. وبالتالي يمكن اعتبار هذه الحالة نموذج من التعليم الذاتي. وأخيرا، أفادت بأنها تذهب بنفسها إلى منزل الدارسة عند تغيبها ثلاثة مرات متتالية لتشجيعها على معاودة الحضور.

يتم اختيار المدرسات من الجامعيات المنتميات إلى البيئة المحلية إضافة إلى استعدادهن للتدريس. كما تقوم المشرفة على النشاط بتوفير التدريب مباشرة للمدرسات الجدد من خلال شرح المنهج وعندما تقوم الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار بعقد دورات تدريبية، يتم أحيانا إرسال المدرسات للمشاركة في تلك الدورات واكتساب المزيد من الخبرة.

عند السؤال حول مدى إقبال الرجال على هذا النشاط كان الرد أنهم لا يقبلون عليه نظرا لانشغالهم في أعمال لا تتيح لهم الوقت الكافي للحضور إضافة إلى الإجهاد الذي يشعرون به في نهاية يوم عمل شاق.

بخصوص اختيار برنامج "أتعلم.. أتنور" أفادت المشرفة أنه بالرغم من علمها بوجود برنامج "تعلم.. تحرر" وإعجابها به، إلا أنها تفضل التعامل مع الهيئة لقرب المسافة من ناحية ولعدم انتشار برنامج كاريتاس انتشارا واسعا. كما أشارت إلى أنها قد طلبت مقابلة أ. صلاح سبيع، المدير الفني لقطاع محو الأمية في كاريتاس، لكنها لم تتمكن من مقابلته نظرا لانشغاله الشديد. إلا أنها أشارت في نفس الوقت إلى بعض المشاكل التي حدثت مع الهيئة لتدخلها في تحديد أعداد الدارسين عندما تتولى تمويل الفصول والمدرسين وكذلك لقيام بعض ممثلي الهيئة التعامل بطريقة منفرة مع الدارسات عند زيارتهم للمركز. لذلك قرر مركز قضايا المرأة المصرية الاستغناء عن دعم الهيئة واكتفوا بالحصول على الكتب. إلا أن الهيئة قد أثارت مشاكل أخرى عندما ذهبوا إليها للحصول على الامتحان حيث أنها لا تقوم بالإشراف على المركز مما أدى إلى تأخر عقد الامتحان بضعة أسابيع. والجدير بالذكر أن المركز لا يتقاضى أية رسوم من الدارسين، بل يقدم لهم أحيانا بعض الحوافز المعنوية - في حالة النجاح على سبيل المثال – وتكون على هيئة كراسة، مسطرة، ممحاة، قلم. كما يتم توزيع نفس الأدوات في بدلية العام للدراسي. إلى جلنب برنامج "اتعلم.. أتنور" يقوم من وقت لآخر مركز قضايا المرأة المصرية بتوفير جلسات توعية قانونية للدارسات.

كما تم طرح سؤال حول مدى تخوف الدارسين من أداء الامتحان، وأجابت المشرفة أنه لا توجد مشكلة حيث يقوموا بعقد امتحان بعد انتهاء كل عشرة دروس ويكون امتحان قريب من نمط امتحانات الهيئة، أي أنه نوع من التدريب المسبق على امتحان نهاية العام الدراسي، ولذلك فليس هناك حاجز نفسي أمام دخولهن الامتحان.

تم طرح موضوع المتابعة في مرحلة ما بعد الحصول على شهادة محو الأمية. بهذا الخصوص فكر مركز قضايا المرأة المصرية في تنظيم مكتبات تضم بعض القصص البسيطة بحيث تجتمع النساء مرة في الأسبوع على سبيل المثال لمناقشة وعرض ما تم قراءته. كما طلب المركز بالفعل من الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار تصريح بفتح فصول للمرحلة الإعدادية لمواصلة المسيرة مع المجموعات التي تخرجت من المركز.

أخيرا، تم لقاء الدارسات في أحد الفصول الذي تضمن بنتين في حدود 12 سنة، إضافة إلى أغلبية من الشابات وبعض النساء فيها بين 40-50 سنة. وقد أفادت أغلبية السيدات أنهن أقدمن على محو أميتهن لخجلهن من أطفالهن أو لمساعدة هؤلاء في دروسهم. كما أشارت بعضهن إلى الرغبة في قراءة القرآن وفي معرفة ما يحدث في العالم عن طريق قراءة الجرائد. وقد عبرت السيدة العاملة إلى حاجتها إلى العلم

لتطوير عملها. أما الآنسات، فقد تحدثن عن أهمية العلم لتكوين مستقبل أفضل، وأفادت إحداهن أنها تخجل من جهلها لأن كل أولاد عمها متعلمين وكان سبب الحضور لأخرى هو التشبه بصديقاتها اللاتي يتعلمن. والجدير بالذكر أن إحدى البنات الصغيرات قد رفضت الحديث تماما. وقد حضر رجلين أثناء هذه الجلسة، فقال أحدهم أنه يتعلم للحصول على رخصة قيادة. أما الرجل الآخر - وهو شاب في مقتبل العمر – فقد قرر أنه يريد استئناف دراسته حتى الجامعة. وقد عبرت كل النساء عن تقديرهن العالي لجلسات التوعية القانونية التي تقدم لهن معلومات ثرية في هذا المجال.

أما عن العقبات التي تعترض هذا النشاط فقد تم حصره في الأسباب التالية:

- بيروقراطية الهيئة العامة لتعليم الكبار.

- تزمت الهيئة.

- تسرب الدارسين.

وقد قدمت المشرفة على النشاط في نهاية الجلسة بعض التوصيات منها:

- التقليل من فترة الثلاثة شهور التي تفصل بين نهاية الامتحان وظهور الشهادة حيث أن طول هذه الفترة يؤدي في أحيان كثيرة إلى الارتداد للأمية.

- أن يقوم بالتدريس في فصول محو الأمية أشخاص ينتمون إلى مهن مختلفة بشرط أن يتم تدريبهم تدريبا جيدا حتى يتمكنوا من نقل المعلومات اللازمة.

- أن يتم وضع خطة على أسس سليمة.

الحالة الثالثة: جمعية قرية الأمل([55])

قرية الأمل هي جمعية معنية بأطفال الشوارع، تأسست في عام 1998 بمبادرة من مجموعة من رجال وسيدات الأعمال. تشير مديرة الجمعية إلى أنه لا يوجد هناك تعريف محدد عن أطفال الشوارع، إلا أنها تميز بين عمالة الأطفال وطفل الشارع الذي يقيم إقامة كاملة في الشارع ويعمل كي يعيش. إذن، هو طفل يعيش بدون أسرة طبيعية، ولذا تقوم الجمعية - كإجراء أولي – بالبحث عن أسر هؤلاء الأطفال ومحاولة إقناعهم وإقناع الطفل بالعودة إلى المنزل وذلك بعد إجراء "الأبحاث الأسرية التي يقوم بها أخصائيون اجتماعيون ونفسيون مدربون تدريبا علميا وفنيا على كيفية التعامل مع هذه الحالات حتى يمكن تنشئة الطفل في بيئته الطبيعية التي حرم منها"([56]). كما تضيف المسئولة أنه من الصعب حصر عدد أطفال الشوارع بدقة. يعمل بالجمعية 74 موظفة وموظف، مما يعني أنها جمعية متوسطة الحجم إذا ما قارناها بجمعية كاريتاس - مصر من جهة وبمركز قضايا المرأة المصرية من جهة أخرى.

وقد بدأت الجمعية نشاطها من خلال مركز واحد للإيواء، إلا أن الأحوال تطورت على مدى السنين فأصبح للجمعية ثمان مراكز موزعة على الوجه التالي: مركزين لاستقبال الأطفال من سن 4- 15 سنة أحدهما في السيدة زينب والثاني في حي شبرا. مركزين للاستقبال المؤقت تأهيلا إلى الاستقبال الدائم. أحد هذه المراكز يقع في حدائق القبة والثاني موجود في 11 -16 سنة، أما مركز المقطم فهو يقدم خدماته إلى الشريحة العمرية من 4 -11 سنة. أما مراكز الاستقبال الدائم، فهناك ثلاث مراكز في مدينة

نصر ومركز في العاشر من رمضان. ويلاحظ أن لكل مركز من هذه المراكز قصته الخاصة التي تتحدث عنها مديرة الجمعية بحماس واضح. فعلى سبيل المثال لا الحصر، مركز السيدة زينب يستقبل أطفال الشوارع أثناء اليوم ثم يرجعون ليلا إلى الشارع. ورغم أن خدمات الجمعية تتوجه في أغلبها إلى الصبيان، إلا أنه في حالة مراكز الاستقبال وحينما يوجد أخوين أحدهما ذكر والآخر أنثى، لا يقوم المسئولون بالتفريق بينهما بل يتم استقبالهما معا والتعامل معهما. كان أهل الحي المحيط بهذا المركز ينفرون من وجود هؤلاء الأطفال بينهم، فقامت الجمعية بإدراجهم في بعض الأنشطة البيئية المفيدة للحي مثل تشجير الشوارع ودهان جدران المنازل، مما جعل أهل الحي يقبلون هؤلاء الأطفال بطريقة أفضل.

في مراكز الاستقبال يتعلم الأطفال مبادئ النظافة الجسدية كما يتم فيها بعض الأنشطة الترفيهية إضافة إلى محاولة تعليمهم بعض الأشياء المفيدة. في إطار ذلك، تم تنفيذ برنامج "من طفل إلى طفل" في مراكز الاستقبال، أي ما تطلق عليه الجمعية مراكز الرعاية الترددية. "ويهدف هذا البرنامج إلى نقل المعلومات والسلوكيات الصحية السليمة للأطفال المقيمين في الشارع بواسطة زملائهم من الأطفال المترددين على مراكز الاستقبال"([57]). وقد تم التعرف على المشاكل التي يعاني منها هؤلاء الأطفال ووضع أولويات لهذه المشاكل بواسطة الأطفال أنفسهم. أي تم استخدام مبدأ الشراكة في التعامل، وهو المبدأ الذي من شأنه تعزيز القدرات والإحساس بالكيان، ودعم الكرامة الآدمية. اكتشف المسئولين بالجمعية أن من أهم المخاطر الصحية التي تواجه أطفال الشوارع هي ظاهرة "شم الكلة" وهي وسيلة للهروب من الواقع القاسي با يتضمنه من حرمان، ومن معاملة سيئة، ومن اعتداءات جنسية، الخ.. كانت الخطوة التالية عبارة عن اختيار عينة من الأطفال المترددين بانتظام على المركز وتوعيتهم بمخاطر هذه العادة، وذلك باستخدام الأساليب العلمية والفنية البسيطة. ومن ثم تم تدريب هؤلاء الأطفال على كيفية نقل هذه المعلومات إلى زملائهم في المجتمع الخارجي. وتشير مطوية الجمعية إلى إقلاع العينة التي تم اختيارها عن هذه العادة، كما تضيف إلى زيادة عدد الأطفال المترددين على المركز وإلى رغبة الكثير منهم في العودة إلى أسرهم. وقد أفادت مديرة الجمعية أن هناك ما بين 40 -70 طفل يترددون يوميا على مراكز الاستقبال.

تقوم مراكز الرعاية والإقامة المؤقتة بدور تأهيلي لاستيعاب الأطفال مستقبلا في المراكز الدائمة. وهي تعتبر مرحلة انتقالية ما بين الحياة في الشارع بما يتضمنه ذلك من حرية مطلقة للطفل وما بين الحياة المنضبطة التي توفرها المراكز الدائمة. يتم إرسال هؤلاء الأطفال إلى المدارس المحيطة بالمركز كما يتم توفير فصول محو أمية لمن فاتتهم فرصة المدرسة النظامية. كما يتم تدريب هؤلاء الأطفال على مجموعة من الحرف من خلال إلحاقهم ببرامج تدريبية في بعض الورش والمتاجر المحيطة بالجمعية. ويهدف ذلك إلى ربط الطفل بالمجتمع المحيط وإلى قبول المجتمع المحيط لهذا الطفل. كذلك يتم تدريبهم في مقر الجمعية على بعض المهارات اليدوية مثل صناعة السجاد وأعمال الصدف. من التجارب الهامة التي نتوقف عندها في مراكز الرعاية المؤقتة، تجربة مركز المقطم الذي يعمل أساسا مع أطفال الأسر التي تم توطينها في هذه المنطقة بعد زلزال 1992. وقد وجد أن عدد كبير من هؤلاء الأطفال يتسربون من المدارس نتيجة عدم الاستقرار داخل منزل الأسرة، وعدم الوعي بأهمية التعليم، والظروف المعيشية الصعبة، واختلال التوازن النفسي، والبطالة المستشرية بين الأهل، الخ.. وهؤلاء الأطفال يختلفون إلى حد ما عن أطفال الشوارع، ذلك أنهم يقضون الليل في منزل الأسرة. إلا أنه لوحظ تسربهم من الفصول المتوفرة في الجمعية. على أساس إدراكها بهذه الأوضاع وبأهمية إشراك الأهل في توفير فرص التعليم لأطفالهم، قررت الجمعية في عام 1996 الخوض في تجربة جديدة بالنسبة لها وهي عبارة عن فتح فصول محو أمية للأطفال مع فتح فصول محو أمية بالتوازي للأمهات. في فصول تعليم السيدات التي تستغرق ساعتين يوميا يتم التدريب على الإسعافات الأولية، كما أن هناك توعية صحية وتعليم بعض المهارات اليدوية مثل

الـتريكو والتفصـيل والطهي إضـافة إلى كيفيـة اسـتخراج بعض الأوراق مثـل البطاقـة الشخصية. وقد تم حـتى الآن محـو أميـة 180 طفـل تمامـا كمـا تم محـو أميـة 30 أم. والجدير بالـذكر أن تسـرب الأطفـال من هـذا التعليم قـد انتهى بعـد التحـاق السـيدات بالفصول.

في المقرات الدائمة للجمعية يذهب كـل الأطفـال إلى المدرسـة، كمـا أن بعضـهم قـد التحق بالجامعة وشارف على الانتهاء منها. وتحدثنا مديرة الجمعية عن مشروع الصـوبة الزراعية في العاشر من رمضان وهو أول مشـروع تـدريبي إنتـاجي للجمعيـة، حيث تم تدريب 40 شاب ممن لم يستكملوا تعليمهم. من أجـل ذلـك تم إحضـار خبـير أمـريكي بواسطة ودعم هيئة المعونة الأمريكية قام بتدريب هـؤلاء الشـبان على أسـلوب مبتكـر في الزراعـة يتم في مواسـير وهـو مـا يسـمى بنظـام الهيـدروبونيك الـذي يعتمـد على الزراعة في الماء بعيدا عن الأرض الطينية وبـدون اسـتخدام أي مـواد عضـوية. وبـذلك فإن هذا النوع من التـدريب يعتمـد على وسـائل تكنولوجيـة حديثـة ويبتعـد عن الطـرق التقليدية التي تقوم على تعلم مهارات متكـررة وغـير مفيـدة فعليـا لمن يتعلمهـا بحيث أنها لا تلبي احتياجات السوق.

تتعامـل الجمعيـة مـع الهيئـة العامـة لمحـو الأميـة وتعليم الكبـار والعلاقـة بين الجمعيـة والهيئة علاقة جيدة، كما تقوم الهيئة بتوفير الكتب والمـواد المدرسـية اللازمـة لفصـول محو الأمية. إلا أن الجمعيـة قـد تبنت في مجـال محـو الأميـة طريقـة تتم في عـدد من البلدان تحت رعاية الروتاري الدولي أطلق عليها "التناول المكثـف لاسـتخدامات وفنيـة اللغة" Concentrated Language Encounters Techniques وهي. عبارة عن سرد قصة مصورة، ثم يقوم الأطفال بتمثيل القصة، أو مـا فهمـوه منهـا، ثم يحكي كـل طفل القصة حسب إدراكه الخاص لها، ثم تبدأ المعلمة بكتابة القصة كمـا يمليهـا عليهـا الأطفال. والخطوة الأخيرة هي القـراءة. وقـد لوحـظ أن الأطفـال محيت أميتهم تمامـا في ظرف 6 شهور. وتقوم الجمعية حاليا بتدريب المدربين الذين يقومون بالتعليم بهذه الطريقة.

أما فيما تعلق بالصعوبات التي تعترض الجمعية، فقـد تمت الإشـارة إلى صـعوبة إقنـاع الناس بأهمية التعليم وضرورة أن يكون هناك حافزا للتعلم غالبـا مـا يكـون ماديـا. هـذا وقد تم التغلب على هذه الصعوبة بتقديم بعض الحـوافز مثـل الوجبـات الغذائيـة وبعض الهدايا العينية الرمزية. كذلك هناك ضغط من بعض الأزواج لمنع زوجـاتهم من الالتحـاق بفصـول محـو الأميـة. وقـد تم افتتـاح بعض الفصـول المسـائية للرجـال وهنـاك إقبـال متوسط على هذه الفصول.

وأخيرًا يلاحظ أن نشاط هذه الجمعية يتركز في القـاهرة ولم نسـمع عن وجـود نشـاط مماثل في المحافظات الأخرى. كما يمكن ملاحظة أهمية اندراج بعض رجـال وسـيدات الأعمال في أنشطة من هذه النوعية.

الحالة الرابعة: جمعية التحرير الخدمة الاجتماعية([58])

تقع الجمعية في حي مصر الجديدة، وقد تم اختيارهـا على أسـاس أنهـا تهتم بالمسـنين وبهدف اكتشاف مدى الاهتمام بتوفير التعليم على مدى حياة الإنسان، المقر الرئيسـي للجمعية عبارة عن مبـان جديـدة نظيفـة لهـا حـوش جميـل يجلس فيـه عـدد قليـل من المسنين. وقد لوحظ بالعين المجردة أن هؤلاء ينتمون إلى فئـات اجتماعيـة متوسـطة. كمدخل للحديث، أشارت الباحثة إلى الاتجاهـات العالميـة الحديثـة الـتي تـولي اهتمامـا بتعليم الناس من كل الأعمار وأينما وجدوا. ولكن لم يكن واضحا أن هذا المــدخل يلقي فهما من الطرف الآخر، كما أن كل المكالمات الهاتفية التي قـاطعت الحـديث انصـبت على السؤال حول إمكانية إيجاد مكان لنزيل إضافي في الدار والـرد بأنـه يمكن توفـير

هذا المكان مع دفع المصروفات المقررة التي لم يذكر مقدارها، مما قد يشير إلى أنها مصروفات رمزية أو على العكس إلى أنها ترتفع نسبيا.

وقد أفاد الرئيس بأن الجمعية تقدم ثلاث مستويات من الخدمة:

- دار الصفا التي تضم 75 مسن ومسنة من القادرين على العناية بأنفسهم.

- دار المروة التي تضم 12 مسن ومسنة من غير القادرين على خدمة أنفسهم.

- نادي الصفا لرعاية المسنين التي تخدم 204 مسن ومسنة ممن يسكنون في بيوتهم ويترددون على الدار للمشاركة في الأنشطة التي تنظمها.

مما تقدم، تبين أن نادي الصفا هو أقرب الأنشطة استهدافا لهذا البحث. ويتم اجتماع أسبوعي في نادي الصفا يجتمع فيه المشاركون وتنظم لهم أنشطة متنوعة، منها دورات الشطرنج والطاولة والبنج بونج. كما تنظم رحلات إلى مدن أخرى مثل الإسكندرية وبورسعيد أو حتى داخل القاهرة، وتقام أعياد الميلاد بطريقة منتظمة. أما حول علاقة نشاط هذا النادي بتعليم الكبار، فقد اتضح أن ما يقدم في هذا المجال عبارة عن محاضرات دينية يشارك فيها متطوعون من خارج الجمعية خاصة خلال شهر رمضان حيث تعقد ندوة أسبوعية.

كما أضاف رئيس الجمعية وجود جهاز تليفزيون وفيديو في كل جناح للترفيه عن المسنين وكذلك وجود جامع ملحق لإقامة الصلاة.

والجدير بالذكر أن الجمعية تقوم بتوفير دروس محو أمية لعدد 22 سيدة من السيدات المقيمات بالحي المحيط وعند السؤال عن انتماءاتهن العمرية اتضح إنهن سيدات ما بين 30 -40 سنة، أي أن مثل هذه الخدمات لا توجه إلى المسنين، بل إلى شريحة عمرية أدنى قد يرى في الاستثمار في تعليمها أهمية أكبر.

الهوامش:

(*) تم تطوير هذا البحث في إطار هذا العدد لمجلة طيبة عن نسخة أولية كتبت عام 1999 حول مشروع مصر 2020 من منتدي العالم الثالث سند 1999.

(1) دارم البصام، العمل الأهلي العربي المشترك، ورقة مناقشة مقدمة للمؤتمر الثاني للمنظمات الأهلية العربية، القاهرة و 17-19 مايو 1997.

(2) أماني قنديل، القطاع الثالث في العالم العربي، "مواطنون: دعم المجتمع المدني في العالم"، سيفيكس التحالف العالمي لمشاركة المواطنين، دار المستقبل العري، القاهرة، 1994 ص.149.

(3) أماني قنديل، المجتمع المدني في العالم العربي... دراسة للجمعيات الأهلية العربية، سيفيكس.. محددات الواقع منظمة التحالف العالمي لمشاركة المواطنين، دار المستقبل العربي، القاهرة، 1994، ص. 24.

(4) شهيدة الباز، المنظمات الأهلية العربية على مشارف القرن الحادي والعشرين.. محددات الواقع وآفاق المستقبل، لجنة المتابعة لمؤتمر التنظيمات الأهلية العربية، القاهرة، 1997، ص.40.

(5) Moheb Zaki, Civil Society & Democratization in Egypt, 1981-1994, Konrad-Adenauer Stiftung and the Ibn Khladoun Center, Cairo, 1997, p. 4.

(6) دارم البصام، مرجع سابق

(7) شهيدة الباز، مرجع سابق، ص.47.

(8) أماني قنديل، المجتمع المدني في العالم العربي...، مرجع سابق، ص ص 36-38.

(9) Moheb Zaki, op cit. p. v.

(10) أماني قنديل، المجتمع المدني في العالم العربي...، مرجع سابق، ص. 154.

(11) أماني قنديل، القطاع الثالث في العالم العربي، مرجع سابق، ص.158.

(12) Leila Ahmed, Women and Gender in Islam: The Roots of a Historical Debate. Yale University Press, 1993, pp. 135-139.

(13) Les Grandes Figures Feminines d'Egypte: SA la Princesse Fatma Ismail, L'Egyptienne, Mars 1925.

(14) سعد الدين إبراهيم، المرأة في الحياة العامة المصرية، تحرير عبد المجيد صفوت ونجاح إبراهيم، مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية، القاهرة، د.ت.، ص. 25.

(15) مركز دراسات المرأة الجديدة، الحركة النسائية العربية.. أبحاث ومداخلات من أربع بلدان عربية، دار المستقبل العربي، القاهرة، 1995.

(16) أماني قنديل، العمل الأهلي والتغير الاجتماعي.. منظات المـرأة والـدفاع والـرأي والتنمية في مصر، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، القاهرة، 1998، ص. ص 42- 46.

(17) مركز دراسات المرأة الجديدة، بحث المرأة في المنظمات الأهلية.. حالـة مصـر، دراسة لم تنشر بعد تمت بالتعاون بين مركز دراسات المرأة الجديدة والشبكة العربيـة للمنظمات الأهلية في إطار بحث مقارن بين 6 أقطار عربية، القاهرة، 1998.

(18) Eric Toussaint, La Bourse ou la Vie, Comite pour l'Annulation de la Dette du Tiers Monde, Brussels, 1998.

(19) نادية رمسيس فرح، التنمية البشرية والمجتمع المدني في العالم العـربي، ورقـة بحث مقدمـة إلى المـؤتمر الثـاني للمنظمـات الأهليـة العربيـة، القـاهرة، 17-19 مـايو 1997.

(20) UNESCO, Adult Education in a Polarizing World - Education for All Status and Trends/1997, France, 1997.

(21) نادر فرجاني، التنمية البشرية في مصر.. رؤيـة بديلـة، المشـكاة، القـاهرة، مـايو 1994، ص.12.

(22) UNDP, HDR 1998-Gender-related Development Index, 7/12/99.http://www.undp.org/hdro/98gdi.htm

(23) جريدة الوفد، 12 يوليو 1999، ص. 1.

(24) Arab Republic of Egypt, The National Council for Childhood and Motherhood, Women in Egypt. A Summary of Egypt's Report Presented at the Fourth International Conference on Women, 1995.

(25) Nadia Ramsis Farah, Mainstreaming Gender in Egypt's Fourth Five Year Plan (1996/97 -2001/02), paper presented to UNICEF-Cairo, 1996, p. 15.

(26) UNESCO, op cit, p. 41.

(27) ناهد رمزي، ظاهرة عمالة الأطفال في الـدول العربيـة..نحـو اسـتراتيجية عربيـة لمواجهة الظاهرة المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة، 1998، ص ص 30-31.

(28) UNESCO, op cit, p.17-19.

(29) باولو فريري، الفعل الثقافي في سبيل الحرية، ترجمة إبـراهيم الكـرداوي، مركـز الدراسات والمعلومات القانونية لحقوق الإنسان، القاهرة، 1995.

(30) دارم البصام، مرجع سابق.

(31) أماني قنديل، العمـل الأهلي والتغـير الاجتمـاعي..، مرجـع سـابق، ص. ص 128-131.

(32) تصريح لوزيرة الشئون الاجتماعية، جريدة الأهرام، 22/ 12/ 1997.

(33) اللجنة القومية للمنظمات غير الحكومية، وثيقـة الجمعيـات الأهليـة المصـرية إلى المؤتمر الدولي للسكان والتنمية، القاهرة، 5-13 سبتمبر 1995.

(34) أماني قنديل، القطاع الثالث في العالم العربي، مرجع سابق، ص.178.

(35) المصدر السابق.

(36) ليلى اسكندر كامل، التعليم غير الرسمي للفتيات والنسـاء.. مركـز إعـادة تـدوير القماش بالمقطم/ "هاجر - كتاب المرأة"، العـدد 5/ـ 6، دار نصـوص للنشـر، القـاهرة، 1998، ص، ص 68 -70.

(37) أين صديق محمود، مشروع الحقـوق المدنيـة لتوعيـة وتعليم المـرأة، "المظلـة"، عدد رقم 13، يونيو 1998.

(38) عماد ثـروت وعـاد صـيام، التعليم حــق للجميـع.. تجربـة جمعيـة الصـعيد للتربيـة والتنمية "تعليم الحق، حـق التعليم"، مركز الدراسـات والمعلومــات القانونيـة لحقـوق الإنسان، القاهرة، 1997، ص. 108.

(39) من هذه المنظمات، مركـز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، المنظمـة المصرية لحقوق الإنـسان مركز دراسات المرأة الجديـدة، مركـز النـديم لتأهيـل ضـحايا العنـف، ومنظمات أخرى.

(40) مثل مركز الجيل للدراسات الشبابية وقرية الأمل لأطفال الشوارع.

(41) السينمائيات المصريات، برنامج تنمية المجتمع، مشروع إكساب الشباب مهـارات لدعم سوق العمل في مجال التوثيق التنموي، د.ت.

(42) الســينمائيات المصــريات، بيــان بأنشــطة مشــروع التوثيــق التنميــة بجمعيــة السينمائيات المصريات، د.ت.

(43) هدى الصدة، النماذج النمطية للمرأة في الإعلام وأثرها على وعي النساء، "هاجر - كتاب المرأة، العدد 6/5، دار نصوص للنشر، القاهرة، 1998، ص، 53.

(44) Rajesh Tandon, Knowledge, Participation and Empowerment, "Adult Education and Development", No. 50, Bonn, 1998, P. 86.

(45) عابد الجابري، أي دور للمنظمـات الأهليـة في زمن الخصخصـة والعولمـة، ورقـة مناقشة مقدمـة للمـؤتمر الثـاني للمنظمـات الأهليـة العربيـة، القـاهرة، 17 -19 مـايو 1997.

(46) السـيد يسـين، تحريـر المـواطن في زمن العولمـة، "جريـدة الأهـرام"، 8 إبريـل 1999، ص. 29.

(47) لقاء مع أستاذ صلاح سبيع، المدير الفـني لقطـاع مكافحـة الأميـة بالجمعيـة، يـوم الجمعة الموافق 9/ 7/ 1999.

(48) كاريتاس - مصر، التقرير السنوي 1998، ص. 7.

(49) المصدر السابق، ص. 53.

(50) اللجنة المسكونية لمكافحة الأمية، تعلم.. تحرر، كتاب المنسق، د.ت.

(51) المصدر السابق.

(52) لقاء مع أ. صلاح سبيع، مصدر سابق.

(53) لقاء مع أ. ماجدة سليان هاشم، المسئولة عن برنامج محو الأميـة بـالمركز، يـوم الخميس الموافق. 15/ 7/ 1999.

(54) وقـد تكـاثر هـذا النـوع من المنظمـات خلال السـنوات الأخـيرة – وبـالأخص منـذ بدايات عقد التسعينيات – كمحاولة للخروج من تحت العبء البيروقراطي الذي تفرضه وزارة الشئون الاجتماعية على الجمعيات الأهلية في مصر. وصل عدد هذه المراكز إلى ما يقرب من مائة مركز وقد تم الاعتراف بها دوليا باعتبارهـا منظمـات غـير حكوميـة (NGOs)، أما على المستوى المحلي فقد دار جدل طويل حـول تلـك المنظمـات، وفي خلال عمليـة التشـاور الـتي دارت بين وزارة الشـئون الاجتماعيـة والمنظمـات الأهليـة المصرية على مدار ما يقرب من سنة حول إصـدار قـانون جديـد لتنظيم العمـل الأهلي في مصر، لعبت الشـركات المدنيـة دور ممـيز لمـا لهـا من ارتبـاط بقضـايا تفعيـل دور المجتمع المدني، وقضايا الديمقراطية وحقوق الإنسان. (*) تم إشـهار هـذه المؤسسـة عام 2003.

(55) لقاء مع أ. عبلة إسماعليل البدري، المدير العام للجمعية، بتاريخ 25/ 9/ 1999.

(56) جمعية قرية الأمل، مطوية مصورة، د.ت.

(57) المرجع السابق.

(58) لقاء مع د. مصطفى عيسي، رئيس مجلس إدارة الجمعية، بتاريخ 2/ 10/ 1999.

المراجع:

1. المراجع العربية

- أماني قنديل، العمـل الأهلي والتغـير الاجتمـاعي.. منظمـات المـرأة والـدفاع والـرأي والتنمية في مصر، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، القاهرة، 1998.

- أماني قنديل، القطاع الثالث في العالم العربي، "مواطنون: دعم المجتمع المدني في العالم"، سيفيكس التحالف العالمي لمشاركة المواطنين، دار المستقبل العربي، القاهرة، 1994.

- أماني قنديل، المجتمع المدني في العالم العربي... دراسة للجمعيات الأهلية العربية، سيفيكس منظمة التحالف العالمي لمشاركة المواطنين، دار المستقبل العربي، القاهرة، 1994.

- أماني قنديل، تنمية الموارد البشرية والقدرات التنظيمية للمنظمات الأهلية العربية.. دراسة لواقع ومستقبل تدريب الجمعيات في العالم العربي"، لجنة متابعة مؤتمر المنظمات الأهلية، العربية، القاهرة، 1997.

- أيمن صديق محمود، مشروع الحقوق المدنية لتوعية وتعليم المرأة، "المظلة"، عدد رقم 13، يونيو 1998.

- السيد يسين، تحرير المواطن في زمن العولمة، "جريدة الأهرام"، 8 إبريل 1999. - السينمائيات المصريات، برنامج تنمية المجتمع، مشروع إكساب الشباب مهارات لدعم سوق العمل في مجال التوثيق التنموي، د.ت.

- السينمائيات المصريات، بيان بأنشطة مشروع التوثيق التنمية بجمعية السينمائيات المصريات، د.ت.

- اللجنة القومية للمنظمات غير الحكومية، وثيقة الجمعيات الأهلية المصرية إلى المؤتمر الدولي للسكان والتنمية، القاهرة، 5- 13 سبتمبر 1995.

- اللجنة المسكونية لمكافحة الأمية، تعلم..تحرر، كتاب المنسق، د.ت.

- باولو فرير، الفعل الثقافي في سبيل الحرية، ترجمة إبراهيم الكرداوي، مركز الدراسات والمعلومات القانونية لحقوق الإنسان، القاهرة، 1995.

- تصريح لوزيرة الشئون الاجتماعية، جريدة الأهرام، 22/12/1997

- جريدة الوفد، 12 يوليو 1999.

- جمعية قرية الأمل، مطوية مصورة، د.ت.

- دارم البصام، العمل الأهلي العربي المشترك، ورقة مناقشة مقدمة للمؤتمر الثاني للمنظمات الأهلية العربية، القاهرة، 17-19 مايو 1997.

- سعد الدين إبراهيم، المرأة في الحياة العامة المصرية، تحرير عبد المجيد صفوت ونجاح إبراهيم، مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية، القاهرة، د.ت.

- شهيدة الباز، المنظمات الأهلية العربية على مشارف القرن الحادي والعشرين.. محددات الواقع وآفاق المستقبل، لجنة المتابعة لمؤتمر التنظيمات الأهلية العربية، القاهرة، 1997.

- عابد الجابري، أي دور للمنظمات الأهلية في زمن الخصخصة والعولمة، ورقة مناقشة مقدمة للمؤتمر الثاني للمنظمات الأهلية العربية، القاهرة، 17- 19 مايو 1997.

- علاء شكر الله وهاني سراج، خطة العمل للمرحلة الثانية من المشروع (1999- 2001)، مشروع الدعم الفني والمؤسسي للمنظمات غير الحكومية لتنفيذ وثيقة بكين، منظمة الأمم المتحدة للأطفال (اليونيسيف)، أغسطس 1999.

- عماد ثروت وعاد صيام، التعليم حق للجميع.. تجربة جمعية الصعيد للتربية والتنمية، "تعليم الحق.. حق التعليم"، مركز الدراسات والمعلومات القانونية لحقوق الإنسان، القاهرة، 1997.

- كاريتاس - مصر، التقرير السنوي 1998.

- لقاء مع أ. صلاح - سبيع، المدير الفني لقطاع مكافحة الأمية بالجمعية، يوم الجمعة الموافق9/ 7/ 1999.

- لقاء مع أ. ماجدة سليمان هاشم، المسئولة عن برنامج محو الأمية بالمركز، يوم الخميس الموافق 15/ 7/ 1999.

- لقاء مع أ. عبلة إسماعليل البدري، المدير العام للجمعية، بتاريخ 25/ 9/ 1999.

- لقاء مع د. مصطفى عيسى، رئيس مجلس إدارة الجمعية، بتاريخ 2/ 10/ 1999.

- ليلى اسكندر كامل، التعليم غير الرسمي للفتيات والنساء.. مركز إعادة تدوير القماش بالمقطم/ "هاجر - كتاب المرأة"، العدد 6 ظ 5، دار نصوص للنشر، القاهرة، 1998.

- مركز دراسات المرأة الجديدة، الحركة النسائية العربية.. أبحاث ومداخلات من أربع بلدان عربية، دار المستقبل العربي، القاهرة، 1995.

- مركز دراسات المرأة الجديدة، بحث المرأة في المنظمات الأهلية.. حالة مصر، دراسة لم تنشر بعد تمت بالتعاون بين مركز دراسات المرأة الجديدة والشبكة العربية للمنظمات الأهلية في إطار بحث مقارن بين 6 أقطار عربية، القاهرة، دار المستقبل العربي، القاهرة،1999.

- من التقرير السنوي للشبكة العربية للمنظمات الأهلية لعام 1998.

- نادر فرجاني، التنمية البشرية في مصر.. رؤية بديلة، المشكاة، القاهرة، مايو 1994.

- نادية رمسيس فرح، التنمية البشرية والمجتمع المدني في العالم العربي، ورقة بحث مقدمة إلى المؤتمر الثاني للمنظمات الأهلية العربية، القاهرة، 17 -19 مايو 1997.

- ناهد رمزي، ظاهرة عمالة الأطفال في الدول العربية. نحو استراتيجية عربية لمواجهة الظاهرة، المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة، 1998.

- هدى الصدة، النماذج النمطية للمرأة في الإعلام وأثرها على وعي النساء، "هاجر - كتاب المرأة، العدد 5/ 6، دار نصوص للنشر، القاهرة، 1998.

2. المراجع الأجنبية

Arab Republic of Egypt The National Council for Childhood and Motherhood. Women in Egypt, A Summary of Egypt's Report Presented at the Fourth International Conference on Women. 1995.

Eric Toussaint, La Bourse ou la Vie, Comite Pour l' Annulation de la Dette du Tiers Monde, Burssels, 1998.

Leila Ahmed, Women and Gender in Islam: The Roots of a Historiacal Debate. Yale University Press, 1993.

Les Grandes Figures Feminies d'Egypte; SA la Princesse Fatma Ismail, L'Egyptienne, Mars 1925

Mohab Zaki, Civil Society & Democratization in Egypt, 1981 -1994,

Konrad -Adenauer – Stiftung and the Ibn Khaldoun Center, Cairo, 1997.

Nadia Ramsis Farah, Mainstreaming Gender in Egypt's Fourth Five Year Plan (1996/97 – 2001/02), Paper Presented to UNICEF-Cairo, 1996.

Rajesh Tandon, Knowledge, Participation and Empowement, "Adult Education and Development" , No. 50, Bonn, 1998.

UNDP, HDR 1998 - Gender-related Development Index,

http://www.undp/org/hdro/98gdi/htm, 7/12/99.

UNESCO, Adult Education in a Polarizing world – Education for All Status and Trands/1997, france, 1997.

Arab Fund, "Human Capital and arab Labor Markets in a Changing World, " Labor Market and Unemployment in Arab Countries, pp. 57-132, 2003.

Arab Monetary Fund, "Economic Growth and Unemployment in Arab countries, pp. 113-178, 2002.

Arab women Training and Research Centre, Arab Women: Labor conditions and Outlook: Anatycal Book, 1998.

Economic and Social Commission for West Asia (ESCWA): Strategy for improving the status of Arab Women in West Asia until 2000.

Economic and Social Commission for West Asia (ESCWA): Social Statistics and Indicators Group, No. 5, New York, 2002.

Al Hammoud, Modi, “the Female Manager and Work Pressure, “Women and Decision-Making Forum: The Road to Equality, Cultural Sokal Female Association, 6-9 May, 1996.

Al Kandary, Mariam, “Social Upbringing and its Effects on Women’s Parricipationin Development” , conference on the Role of Women in Cultural, Social and economic Development, Kuwait, Cultural and Social emale Association, 1996.

Al Nakeeb, Khaldoun, “Women and social Status Change Potential, Women and Decision-Making forum: The Road to Euuity, Cultural and Social Female Association, 6-9 May 1996.

Al Nagar, Bakker, “social and Economic Determinants of the Status of Women in the Arab Gulf: Preliminary Reading: Women and Labor, Women’s Third Regional Conference in the gulf and the Arabian Peninsula, 1984.

Al Saadoun, Gasem, “Planning the Needs of Female qualification in Development Programs,” Conference on the Role of Women in Cultural, Social and Economic Development, Kuwait, cultural and Social Female Association, 1996.

Lotfi, soheir, “critical Eeading on the Role of women between Development Mechanisms and Culture,” Conference on the Role of Women in Cultural, social and Economic Development, Kuwait, Cultural and Social Female Association, 1996.

Al Remeihy, Mohamed, social and Economic Obstacles in Gulf Communitites.

Selim, Mariam, Arab Women Between the Present Reality and Emancipation Prospects, Gulf Studies Centre, 1999.

UNDP .Human Development Report 1999, New York: Ocford University Press, 1999

UNDP .Human Development Report 1995, New York: Ocford University Press, 1995

UNDP .Human Development Report 2000, New York: Ocford University Press, 2000

UNDP .Human Development Report 2003, New york: Ocford University Press, 2003

United Nation, The World’s Women: Trends and Statistics, New York, 2002

عدم توافق التحصيل التعليمي وسوق العمل العربية مع منظور النوع الاجتماعي (*)

الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي

ترجمة: شهرت العالم

مقدمة

لقد أسفرت التطورات الاقتصادية والاجتماعية التي شهدتها البلدان العربية خلال النصف الثاني من القرن الماضي، علاوة على ما اقترن بها من تحديث اجتماعي وسياسي، عن آثار جوهرية ومواتية بالنسبة للظروف الاقتصادية والأوضاع الاجتماعية للنساء في تلك المنطقة، فضلاً عن حقوقهن المدنية والسياسية. كما أسهمت عوامل عديدة في تحقيق مكاسب دالة في عديد من المجالات، وبوجه خاص: زيادة معدلات تعليم الإناث، وزيادة مشاركة النساء في قوة العمل، وتعاظم الوعي بشأن الحقوق القانونية المختلفة المتاحة للمرأة. على أن الإنجازات التي تحققت في تلك الميادين مع نهاية القرن الماضي تبدو ضئيلة عند النظر إليها على ضوء التطورات العالمية المتسارعة في مجالي المعرفة والتكنولوجيا، علاوة على التحولات الفكرية لصالح حقوق الإنسان ومبادئ العدالة والمساواة فيها يتعلق بالحقوق والالتزامات. فزيادة تعليم النساء العربيات لا تتفق والمكاسب المتحققة في مشاركتهن في قوة العمل ومواقع صنع القرار. ويؤدي استمرار واتساع نطاق تلك الفجوات في بعض الميادين إلى آثار اجتماعية واقتصادية مناوئة وسلبية على النساء العربيات، وبالتالي على مساهماتهن في جهود التنمية.

وفي هذا السياق، يُشكل تحليل العوامل التي تسهم في استمرار تلك الفجوات، فضلاً عن اختبار أبعادها ونتائجها، خطوة مهمة نحو مواجهة الآثار المترتبة عليها، وتعزيز وعي صانعي السياسة بشأن أهمية مواجهة الفجوات بين الجنسين في مجالي التعليم والعمل بمختلف الميادين الاقتصادية والاجتماعية. ومن هنا، تحاول هذه الورقة إلقاء الضوء على الفجوة بين التحصيل التعليمي وسوق العمل العربية من منظور النوع الاجتماعي، كما تسعى إلى دراسة سمات تلك الفجوات والعوامل المساهمة في وجودها، مع الأخذ في الحسبان صعوبة التوصل إلى نتائج وتعميمات في ظل الظروف الثقافية والاجتماعية والاقتصادية المختلفة السائدة في المنطقة العربية.

وتحقيقًا لهذه الغاية، تناقش هذه الورقة مؤشرات مشاركة الإناث في التعليم وملامح الفجوة بين الجنسين في هذا المجال، مع إلقاء الضوء على الوضع الراهن للمرأة العربية في سوق العمل والعلاقة بين تلك الفجوات في مجالي التعليم والعمل.

مشاركة الإناث في التعليم والعمل

لقد بذلت أغلب البلدان العربية جهودا كبيرة في السنوات الماضية لتطوير نُظمها التعليمية، مما تطلب – في حالات عديدة – زيادة استثمار الموارد في ميدان التعليم بغية تحقيق مجانية التعليم لأكبر قطاع ممكن من السكان. على أن التقدم الكمي الملحوظ في التعليم لم يصحبه تقدمًا كيفيًا مناظرًا. وقد انعكس ذلك في تقلُص قدرات الموارد البشرية العربية، وضعف القدرة على الاستجابة للتطورات الحديثة في متطلبات سوق العمالة. وبالتالي، أصبحت العمالة غير الماهرة وشبه الماهرة تشكل نسبة جوهرية من تكوين القوى العاملة في عديد من البلدان. ونقدم في هذا القسم استعراضا لمؤشرات تعليمية بعينها يمكن أن تساعد في إلقاء الضوء على التحديات

الكلية المتعلقة بمستوى تعليم الإناث داخل قوة العمل العربية، فضلاً عن تحديد الآفـاق المستقبلية لتعليم العمالة.

الوضع التعليمي للعمالة

يُشـكل العـاملون الحاصـلون على مسـتويات متوسـطة ومنخفضـة من التعليم أغلبيـة العمالة بين سكان أغلب البلدان العربية؛ إذ تضم قوة العمل قطاعًا كبيرًا أميًا في عــدد من البلدان العربية مثل: اليمن، والسـودان، وموريتانيـا، والمملكـة العربيـة السـعودية، ومصر. ويُشكل الذكور أغلبيـة العمالـة في الاقتصـادات غـير الزراعيـة، والحاصـلة على مستوى منخفض من التعليم، بينما تمثل النساء نسبة مئويـة أعلى في عمالـة المـزارع بالاقتصادات التي تتسم بنشاط القطاع الزراعي. وتعاني قوة العمل العربيـة نقصًـا في توفر القدرات التعليمية المرتفعة، كما يبدو واضـحًا من أعـداد خـريجي التعليم العـالي، والتي وصلت إلى حوالي 12 مليون نسمة، أي حوالي 12.5 % من إجمالي قوة العمل في منتصف الستينيات. وقد كان ثلثهم من خريجي كليات العلم والتكنولوجيـا. وتشـكل النساء تقريبًا ثلث الأرقام الكليـة، على الـرغم من أن دول الخليج تتمتـع بنسـبة مئويـة أعلى.

وهناك اختلاف كبير بين البلدان العربية من زاوية حجم رأس المال البشـري هـذا، حيث نجده مرتفعًا بوجه خاص في لبنان والأردن وفلسـطين والكـويت، ومنخفضًـا في جميـع البلدان ذات الدخل المنخفض. وحتى مع صغر حجم الخـريجين الحاصـلين على تـدريب متقدم في العـالم العـربي مقارنـة بمنـاطق أخـرى، لم تكن سـوق العمـل قـادرةً على استيعابهم بالكامل. ويمكن أن يعزى ذلك إلى عجز سوق العمـل عن توليـد عـدد كـاف من الوظائف المناسبة لاسـتيعاب هـذا الكم من ناحيـة، والفجـوة أو عـدم التوافـق بين أغلب المهارات المكتسبة واحتياجات سوق العمل من الناحيـة الأخـرى. ونتيجـة لـذلك، ودون حدوث تغيير في ظروف الوضع الراهن السائدة، ليس من المتوقع أن تسفر أيــة تحسينات في فجوة التعليم بين الجنسين خلال السـنوات القادمـة عن تحسـين منـاظر في فجوة العمل بينهما، أو عن أي تقليص في معدلات البطالة.

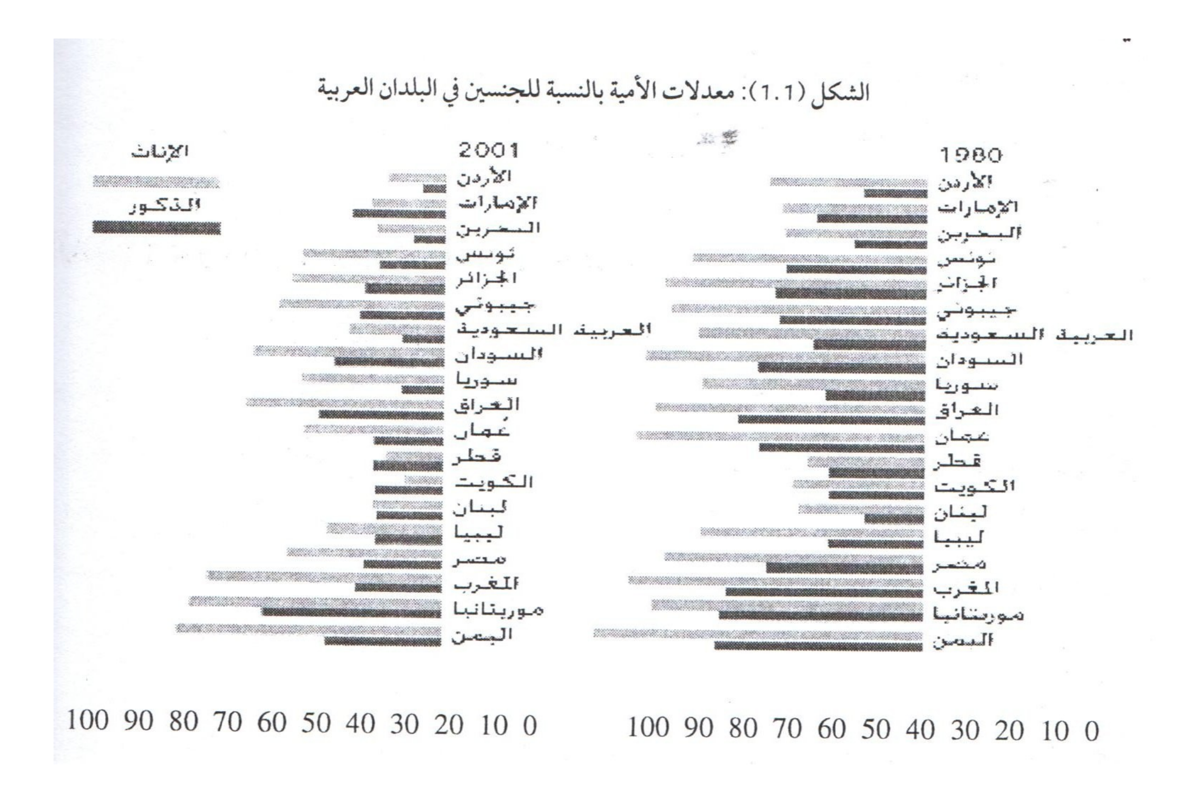
الفجوة بين الجنسين في مجال الأمية

شهدت المنطقة العربيـة، خلال العقـود الثلاث الماضـية، تحسـنًا ملحوظًـا في معـدلات محو الأمية مقارنة بمناطق العالم الرئيسية الأخرى. ففي عام 2000، بلغ معدل الأميـة الكلي بين السكان في العالم العربي حوالي 38 %، مع وصول معدل أميـة الإنـاث إلى 51 % تقريبًـا، ومعـدل أميـة الإنـاث البالغـات إلى 27.5 % وقـد وصـلت المعـدلات المناظرة للفئتين الأخيرتين بالنسبة لجميع البلدان الناميـة مجتمعـة إلى 44 % و 19.5 %. وسـجلت الـدول الأعضـاء في مجلس التعـاون الخليجي أقـل معـدلات للأميـة بين النسـاء، يليهـا البلـدان ذات الـدخل المنخفض في المشـرق العـربي، وبلـدان المغـرب العربي، والبلـدان ذات الـدخل المنخفض في المنطقـة. وأظهـرت البلـدان الـتي تتسـم بزيادة عدد السـكان واتسـاع الجغرافيـا معـدلات أعلى للأميـة. وقـد كـانت المعتقـدات والمواقـف، وتبـاطؤ التنميـة الاقتصـادية، وتعـاظم النمـو السـكاني من بين العقبـات الأساسية التي حالت دون القضاء الكامل على الأمية، خاصة بين الإناث، كمـا أوضـحت البيانات المتاحة حول معدلات الأمية في البلدان العربية أن التقدم يتحقق في المنطقة العربية بمعدل يبلغ حوالي نقطة مئوية واحـدة سـنويا؛ ممـا يعـني أن المنطقـة العربيـة تحتاج إلى حوالي 38 سنة للقضاء تمامًا على الأمية ارتكازًا على معدل الإنجاز الراهن.

وتجـدر الإشـارة إلى أن الفجـوة بين الجنسـين في معـدلات الأميـة بالبلـدان العربيـة – والــتي بلغت 23.9 نقطــة مئويــة عــام 2000 – كــانت الأعلى بين منــاطق العــالم الأساسية، مقارنة بمتوسـط فجـوة كليـة تبلـغ 15.6 نقطـة مئويـة في البلـدان الناميـة مجتمعة، أما بالنسـبة للبلـدان المتقدمـة، فلا توجـد فجـوة ملحوظـة بين الجنسـين في

معدلات معرفة القراءة والكتابة. ويوضـح الشـكل (1.1) مـدى الاختلاف في حجم تلـك الفجوة بين البلدان العربية خلال الفترة 1980 -2001. ومن الملاحظ أن التحسن في معدلات محو أمية الذكور أفضل منهـا بالنسـبة إلى الإنـاث في جميـع البلـدان العربيـة، باستثناء الإمارات العربيـة المتحـدة، والعربيـة السـعودية، والعـراق، والكـويت – والـتي تشير إلى أن الفجوة بين الجنسين قـد تزايـدت بـدلاً من أن تتنـاقص في أغلب البلـدان العربية.

الشكل (1.1): معدلات الأمية بالنسبة للجنسين في البلدان العربية



الفجوة بين الجنسين في ميدان التعليم

مع لقد بلغ تقدير معدل التحصيل الدراسي في البلدان العربية 4.3 سنة في المتوسـط خلال التسـعينيات. وهـو معـدل منخفض مقارنـة بالمعـدل المنـاظر خلال فـترة عشـر سنوات في البلدان المتقدمة، ما يزيد على 12 سنة في الولايات المتحدة وكندا. وتجدر الإشارة إلى أن هذا المعدل يتراوح بين أدنـاه في حالـة موريتانيـا وجيبـوتي والصـومال (حيث يبلغ 0.4 سنة) إلى أعلاه الذي يبلغ 6 سنوات في بلدان عربية أخرى مثـل قطـر ولبنان. ومن بين أهم أسباب انخفاض مستوى التعليم بين السكان والقوى العاملة نجـد البداية المتأخرة نسبيًا للميل نحو التعليم في أغلب البلدان العربيـة، مقارنـة بالمنـاطق الأساسية الأخرى في العالم.

وكانت الفجوة بين الجنسين في التعليم ضيقة إلى حد ما في الإمارات العربية المتحدة والكويت والبحرين وقطر ولبنان منذ السـبعينيات، على حين اتسـعت في بلـدان أخـرى تتوفر بياناتها. ومن الأهمية بمكـان الإشـارة إلى أن الفجـوة تتقلص إلى النصـف تقريبًـا كل 10 سنوات في دول الخليج وليبيا، وإلى حـوالي نقطـة مئويـة واحـدة خلال الفـترة نفسها في باقي البلدان. وبناء على ذلـك، نجـد الفجـوة في معـدلات الأميـة أوسـع في مجموعـة البلـدان الأولى منهـا في الأخـيرة. كمـا يوضـح معامـل التعليم، الـذي يقيس المسـتوى العـام من التعليم المدرسـي في المجتمـع، أن مقيـاس تعليم الإنـاث تجـاوز

مقياس تعليم الذكور في الإمارات العربية وقطر، ويتطابق تقريبا والمقياس الخاص بالذكور في الكويت والبحرين ولبنان والأردن. ولا تزال توجد فجوة ملحوظة في البلدان الأخرى لصالح الذكور، مع تعارض يتراوح بين 16 و 35 نقطة مئوية. وبوجه خاص، بلغت هذه الفجوة نسبا قصوى في اليمن عام 2000 – حوالي 62 نقطة مئوية.

التوجهات التعليمية المستقبلية والعمالة العربية

يوضح المعدل الكلي للالتحاق بجميع مراحل التعليم العام أن متوسط التعليم المدرسي للإناث قد تجاوز بالفعل نظيره لدى الذكور في بلدان الخليج وفي عدد من البلدان العربية الأخرى، علاوة على تقلص الفجوة بين الجنسين في باقي البلدان. وبشكل عام، كان تقدم هذا المؤشر في البلدان العربية مشابها لمؤشر المناطق النامية الأخرى. كما تشير التقديرات إلى أرجحية حدوث تقدم مطرد في تعليم العمالة النسائية العربية خلال العقدين القادمين، وهو الأمر الذي يمكن أن يزيد من تقليص الفجوة بين الجنسين في أغلب المستويات التعليمية، مؤديًا إلى تحول الفجوة إلى الاتجاه العكسي لصالح المرأة في بعض البلدان، شريطة أن تحافظ تلك البلدان على استمرار تحسين معدل التحاق الإناث بمراحل التعليم المختلفة. ومن المتوقع أيضًا أن تتباطأ درجة التقدم في مستوى تعليم الإناث وتقليص الفجوة بين الجنسين في البلدان التي تضم عددًا كبيرًا من السكان والمجتمعات المحلية الريفية، وبوجه خاص في البلدان ذات الدخل المنخفض.

وباستثناء الإمارات العربية المتحدة والعربية السعودية والكويت، من المتوقع أن تستمر الفجوة بين الجنسين في أغلب البلدان العربية في المستقبل القريب، حيث نجد التحسن في مجال القضاء على أمية الذكور أكثر تقدما عن نظيره بالنسبة للإناث. ومن المتوقع أيضًا زيادة النسبة المئوية لخريجات التعليم العالي، والتي تتركز في مجال الإنسانيات والعلوم الاجتماعية، وهو الأمر الذي سيؤثر على وضع النساء في سوق العمل.

وتضم أبرز المؤشرات التي تدعم تلك التوقعات ما يلي: الميل نحو المساواة بين الجنسين في معدلات الالتحاق بالتعليم الابتدائي، والحركة نحو الالتحاق بالتعليم الثانوي لصالح الفتيات في أغلب البلدان العربية. لقد تحقق تقدم ملحوظ في مجال توسيع التعليم الإبتدائي ومعدلات الالتحاق بالتعليم الثانوي، على الرغم من انخفاض المعدل الكلي لالتحاق الإناث عام 2000 في عدد من البلدان. وقد تراوحت تلك المعدلات في البلدان ذات التحصيل الدراسي المنخفض بين 15.4% في موريتانيا و 7% في قطر، لكن المعدل اقترب من 40% في بلدان عربية أخرى. على أن أغلب البلدان العربية شهدت تحسنًا ملحوظًا في العقود الثلاثة الماضية؛ حيث تجاوز معدل التحاق الإناث معدل التحاق الذكور في عشرة بلدان. وهو ما كان يتفق والهدف العالمي المتمثل في زيادة معدلات الالتحاق بالمدارس الثانوية إلى 70% للجنسين.

كما كانت معدلات التحاق الإناث بالتعليم الثانوي تتحسن تدريجيًا أيضًا في جميع التخصصات وعمليا في أغلب البلدان العربية، خاصة لبنان وتونس ومصر والمغرب. أما في الأردن والبحرين والعربية السعودية وقطر والكويت وليبيا، فقد تجاوزت معدلات التحاق الإناث الأهداف العالمية (25%). ومن الناحية الأخرى، انخفضت معدلات التحاق الإناث إلى أقل من 5% في جيبوتي والصومال وموريتانيا واليمن. وكانت الفجوة بين الجنسين متسعة لصالح الذكور في اليمن وموريتانيا والصومال، ولصالح النساء في الإمارات العربية المتحدة وقطر. وعلى مدى 20 عامًا، تحولت الفجوة لصالح النساء في الأردن والبحرين والعربية السعودية ولبنان مع حلول عام 2000. على أن الكليات والمعاهد التقنية والتدريب المهني سجلت معدلات أقل انخفاضًا، وخاصة بالنسبة للنساء.

ومع استمرار هذه الظروف، من المتوقع أن تعاني أغلب البلدان العربية من عجز في عدد خريجي تخصصات العلم والتكنولوجيا، مع فائض في خريجي تخصصات الإنسانيات والعلوم الاجتماعية – أي في الفروع العلمية التي تتسم بارتفاع معدلات البطالة فيها. ونظرًا لارتفاع معدلات التحاق الإناث بتخصصات الإنسانيات والعلوم الاجتماعية عن معدلات التحاق الذكور، يمكننا أن نتوقع - ارتكازًا على هذا الجانب وحده – أن بطالة الإناث ستزداد سوءًا.

المشاركة الكمية في سوق العمل

هناك عوامل عديدة تؤثر في وضع المرأة في سوق العمل، منها – على وجه الخصوص - حجم الطلب على عمالة النساء، والبيئة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية العامة، والسياسات الصريحة والضمنية المتعلقة بإدخال النساء إلى سوق العمل أو استبعادهن منها - مما يسفر عن مقاييس وشروط للتوظيف أمام الرجال والنساء تختلف باختلاف النوع الاجتماعي. ويمثل الشكل (1.2) أهم العوامل التي تؤثر في مشاركة النساء في سوق العمل، فضلاً عن التفاعلات المرجحة بينهن. ويتسم وضع النساء في سوق العمل بجوانب كمية وكيفية تتعلق بمشاركة المرأة فيه. يتناول هذا القسم مشاركة النساء من الناحية الكمية في القوى العاملة 1، أي حصة النساء أو نسبتهن المئوية في مجمل القوى العاملة 2، ومعدلات مشاركتهن في النشاط الاقتصادي. 3 كما يسعى القسم إلى تحديد العلاقة بين الفجوة الكمية بين الجنسين في التعليم والتوظيف بالبلدان العربية خلال العقود الثلاثة الأخيرة، فضلاً عن درجة التشابه والاختلاف بين البلدان العربية من زاوية تلك المؤشرات.

حصة المرأة في سوق العمل

يمثل متوسط القوى العاملة في البلدان العربية - بما يضم الجنسين – حوالي ثلث مجموع السكان، وهي نسبة منخفضة مقارنة بمناطق العالم الأساسية الأخرى، حيث تصل إلى حوالي 50 % من السكان في البلدان النامية والمتقدمة، على أن هذا المعدل المنخفض يرجع بدرجة كبيرة إلى التوزيع العمري للسكان، حيث يشكل الشباب نسبة مرتفعة نسبيًا من قوة العمل الرسمية، علاوة على زيادة معدلات الالتحاق بالتعليم. وتجدر الإشارة إلى أن هذه المعدلات لا تأخذ في الحسبان عمل المرأة في القطاع غير الرسمي.

الشكل (2- 1)

العوامل التي تؤثر في مشاركة النساء في سوق العمل

البيئة الاقتصادية	<--->	البيئة الاجتماعية
تباطؤ النمو الاقتصادي تقلص القطاع العام الإصلاح الاقتصادي مشكلات القطاع الزراعي القطاع الخاص		الثقافة التقليدية(القيم الذكورية المهيمنة) التقاليد المرتبطة بالأدوار محدودية الحركة بين المواقع الانسحاب المبكر من

هجرة الذكور انخفاض القيمة الفعلية للأجور تمويل المشاريع الصغيرة والمتوسطة		سوق العمل القدرات المحدودة لرعاية الطفل واختفاء الأسرة الممتدة ارتفاع متوسط سن الزواج مستوى التعليم وجودته
	وضع المرأة في سوق العمل	
	السياسات والمارسات المرتبطة بالاندماج في – والاستبعاد من – سوق العمل	
الآليات التي تدعم النساء العاملات التشريعات المناهضة للتمييز اتجهات ضد عمل النساء الدخول في الشبكات الاجتماعية المرتبطة بالعمل المصدر: الصندوق العربي		توفر نماذج الأدوار النفاذ على قدم المساواة إلى الموارد والأصول المشمولة بالحماية فرصة التعليم والتدريب في الخارج

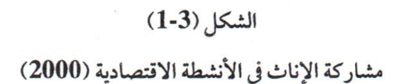
يعتبر متوسط حصة المرأة العربية في قوة العمل منخفضًا إلى حد ما؛ إذ كان يمثل في عام 2001 حوالي 29.3% من إجمالي قوة العمل البالغة 103 ملايين - مما يشكل أقل معدل لمشاركة النساء من بين مناطق العالم الأساسية. وتقل النسبة المئوية للنساء في قوة العمل عن ثلث نسبة الرجال في 11 بلدًا عربيًا، وخاصة في دول الخليج، نظرًا لوفرة العمال الذكور من الأجانب. لكن حصة المرأة ترتفع في البلدان منخفضة الدخل نتيجة لظروف الحياة، والتي تتطلب عمل المرأة ومشاركتها في تحمل الأعباء الاقتصادية للأسرة، كما يرتبط عملها ارتباطًا جوهريًا بالقطاع الزراعي.

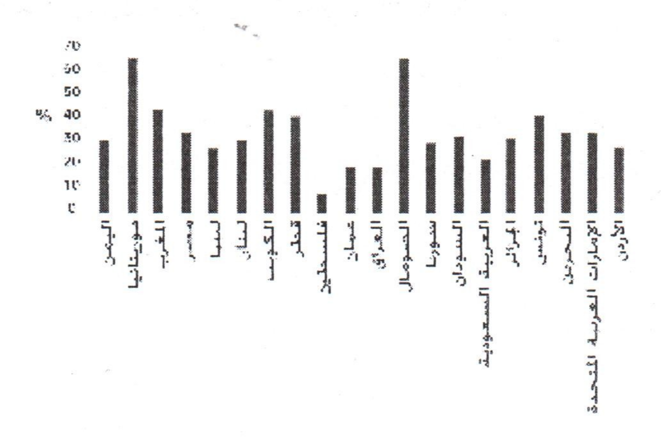
مشاركة المرأة في النشاط الاقتصادي

يُعتبر معدل مشاركة المرأة في النشاط الاقتصادي 4 بالبلدان العربية (35.6% مقارنة إلى 78.8 % للـذكور) واحـدًا من أقـل المعـدلات في العـالم؛ إذ يبلـغ معـدل مشـاركة المرأة في البلدان العربية حوالي 50% من معدل مشاركة نسـاء أسـيا، وأقـل بمقـدار الثلث من المعدلات في أفريقيا وأمريكا اللاتينية. وهو ما يعني أن نمو مشـاركة المـرأة في النشاط الاقتصادي كان متبايناً. عبر أنحاء البلدان العربية على مـدار العقـود الثلاثـة السابقة. أما في دول مجلس التعاون الخليجي، فقد زاد المعدل بمقدار أربعة أضـعاف، بينما انخفض في البلدان ذات الدخل المنخفض نتيجة انكماش القطاع الزراعي. ويرجع انخفاض معدل المشاركة إلى عدم تماثل التوزيع العمري للشباب، وزيـادة الهجـرة في مواجهة ندرة فرص العمل، وزيـادة التحـاق الشـباب من الجنسـين في التعليم، وتحـول العمالة من القطاع الرسمي إلى القطاع غير الرسمي في سن مبكرة بسبب انخفـاض الأجور الفعلية.

الشكل (3 -1)

مشاركة الإناث في الأنشطة الاقتصادية (2000)





مشاركة المرأة كميًّا في التعليم والعمل

الذكور في بلدان يوضح الجزء الأول من هـذا الفصـل أن أغلب البلـدان العربيـة حققت تحسُنًا كميًا ملحوظًا في تعليم المرأة خلال السنوات الماضية، فقد تقلصت الفجوة بين الرجـال والنسـاء في بعض البلـدان، بينمـا تجـاوزت مسـتويات تعليم الإنـاث مسـتويات تعليم الذكور في بلدان أخرى. ونجد أن المعدل الكلى لالتحاق النساء يختلف في جميـع المستويات التعليمية، متراوحًا من 29% في اليمن إلى 92% في ليبيا، كما كان معدل الالتحاق بالتعليم متماثلاً للجنسين في نصف البلدان العربية، على أننا لم نجـد مشـاركة الإناث في قوة العمل مساوية للمستويات المتحققـة في التعليم. أمـا مشـاركة النسـاء في النشاط الاقتصادي، فقد كـانت تـتراوح من 8.8 % في فلسـطين إلى 63.1% في موريتانيا. كما يوضح "دليل المساواة بين الجنسين" انخفاض مشاركة المـرأة في قــوة العمل مقارنة بالذكور – ما عـدا في موريتانيـا – ويوضـح اتجـاه حصـة المـرأة في قـوة العمل 5 خلال العقود الثلاثة الماضية زيـادة قـدرها 4.3 نقطـة مئويـة فقـط، من 25% عام 1970 إلى 29.3% عام 2001. لكن هذه الزيادة الضئيلة في مشاركة الإنــاث في قوة العمـل تتعـارض مـع الزيـادة الكبـيرة في تعليمهن. وخلال الفـترة نفسـها، تنـاقص معدل الأميـة بمقـدار 34 نقطـة مئويـة بالنسـبة للنسـاء البالغـات. وبالتـالي، أدت هـذه التطورات إلى توسيع الفجوة بين مستويات تعليم النساء العربيات وعملهن.

العلاقة بين الفجوات في التعليم والعمل

يوضح الشـكل (4 -ـ 1) العلاقـة بين الفجـوة بين الجنسـين في المسـتويات التعليميـة وفجوة المشاركة في النشاط الاقتصادي عام 2000. وتوجد في أغلب البلدان العربيــة علاقة تناسب عكسي في الفجوة الكمية بين الجنسـين في مجـالي التعليم والمشـاركة في النشـاط الاقتصـادي. فالبلـدان العربيـة ذات الفجـوات الصـغيرة بين الجنسـين في مجال التعليم لديها فجوات كبـيرة في مجـال العمـل، والعكس صـحيح بالنسـبة لبلـدان أخرى. وكما يوضح الشكل (4-ـ 1)، تقع أغلب البلدان العربيـة في إحـدى المجموعـتين المختلفـتين. تضـم المجموعـة الأولى دول الخليج وليبيـا والأردن ولبنـان، بينمـا تضـم المجموعـة الثانيـة بلـدان المغـرب العـربي ومصـر واليمن والسـودان وسـوريا، تتسـم المجموعـة الأولى بتفـاوت أكـبر بين فجـوتي التعليم والعمـل. ففي تلـك البلـدان، يُعـد مسـتوى التعليم مرتفعًـا، ولهـذا تتنـاقص الفجـوة بين الجنسـين في التعليم إلى درجـة كبيرة.

وفي الوقت نفسه، تُعتبر مشاركة الإنـاث في قـوة العمـل منخفضـة؛ ممـا يعـني وجـود إمكانات كبيرة لتطوير قدرات الإنـاث لكن الفـرص محـدودة. ويصـدق عكس ذلـك في بلدان المجموعة الثانية، حيث يُعتبر مستوى التعليم منخفضًا نسبيًا، وتُعتـبر الفجـوة بين الجنسين في التعليم كبيرة، كما تُعد حصة المرأة في قوة العمـل مرتفعـة. وهـو الأمـر الذي يشير إلى تقلص فرص تعليم الإناث ومحدودية استخدام قدراتهن نسبيًا في مكان العمل، وتجدر الإشارة إلى وجود فجوة كبيرة في التعليم وفجوة صغيرة في العمل في المغرب وموريتانيا، مثل البلدان الأخرى التي تشـهد فجـوات أصـغر (مثـل دول الخليج) وتوفر ظروفًا أفضل لمشاركة المرأة العربية في التنمية الاقتصادية. وتشير حالة اليمن إلى انخفاض مستويات التعليم بين النساء، ووجود فجـوة أكـبر بين الجنسـين في تعليم النساء ومشاركتهن في قوة العمل. وهو الأمر الذي يكشـف عن قلـة الفـرص المتاحـة أمام النساء في اليمن لتطوير قدراتهن أو استخدام القدرات التي يمتلكنها.

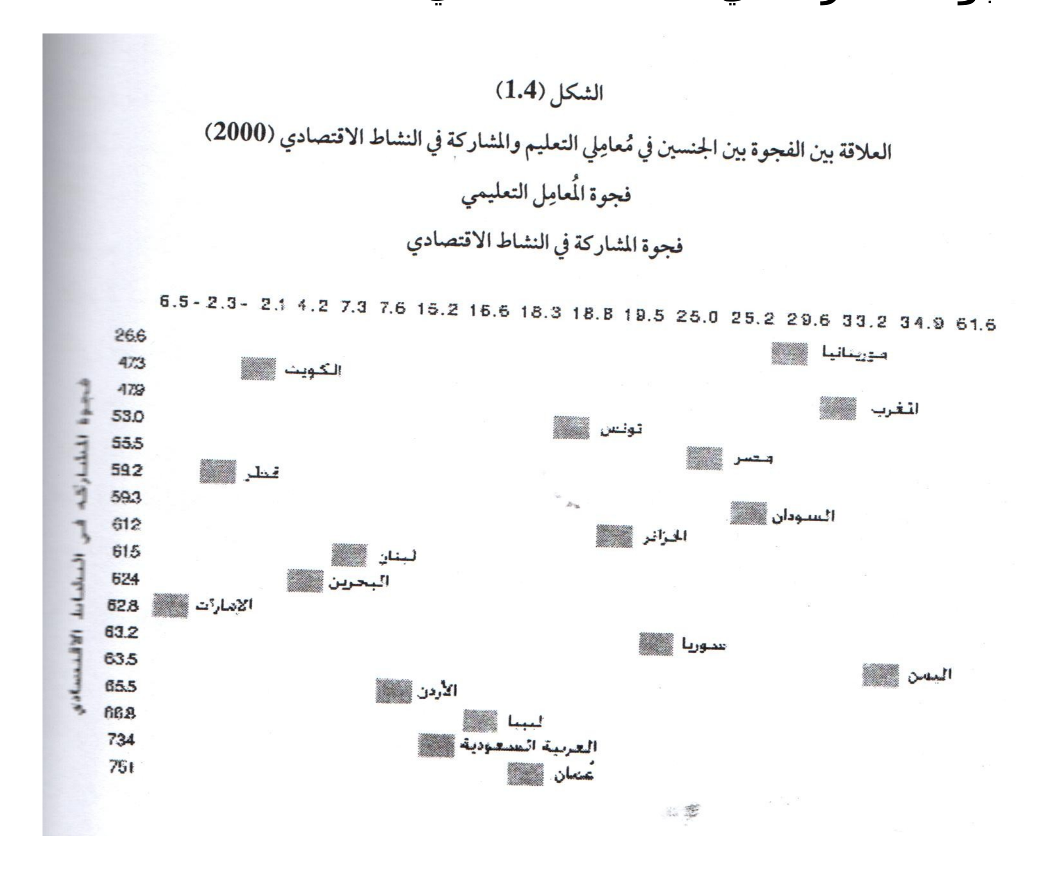
ووفقًا لُمعامِلات التعليم في الشكل (4-ـ 1)، نجد الفجوة بين الجنسـين لصـالح المـرأة في قطر والإمارات العربية المتحدة مع حلول عام 2000، بينها لا تـزال لصـالح الرجـل في باقي البلدان العربية. لقد كانت الفجوة بين الجنسين أقل من 10 نقـاط مئويـة في

الكويت والبحرين ولبنان والأردن، بينما تجاوزت 50 نقطة مئويــة في اليمن. وتــراوحت فجــوة المشــاركة في مجــال العمــل بين مســتوى منخفض يبلــغ 27 نقطــة مئويــة في موريتانيا إلى مستوى مرتفع يبلــغ 75 نقطــة مئويــة في عمــان، بينمــا تجــاوز 60 نقطــة مئويــة في 10 من البلــدان المتبقيــة. وتشــير هــذه الأرقــام إلى وجــود أصــغر فجــوات المشاركة في قوة العمل بين الجنسين في أقل البلدان تقدمًا وذات القواعــد الزراعيــة الكبيرة، على حين كانت الفجوة كبيرة في حالات ارتفاع الناتج المحلي الإجمــالي. وهــو الأمر الذي يمكن تفسيره بالمواقف الثقافية الســائدة، ووجــود أو غيــاب قطــاع زراعي، والاحتياجات الاقتصادية، ومشاركة الإناث في النشاط الاقتصادي. ويشير هــذا التعــارض أيضًــا إلى أن أغلب النســاء في البلــدان العربيــة يعملن في الزراعــة ويمتلكن مهــارات محدودة.

الشكل (4 - 1)

العلاقــة بين الفجــوة بين الجنســين في معــاملي التعليم والمشــاركة في النشاط الاقتصادي (2000)

فجوة المشاركة في النشاط الاقتصادي



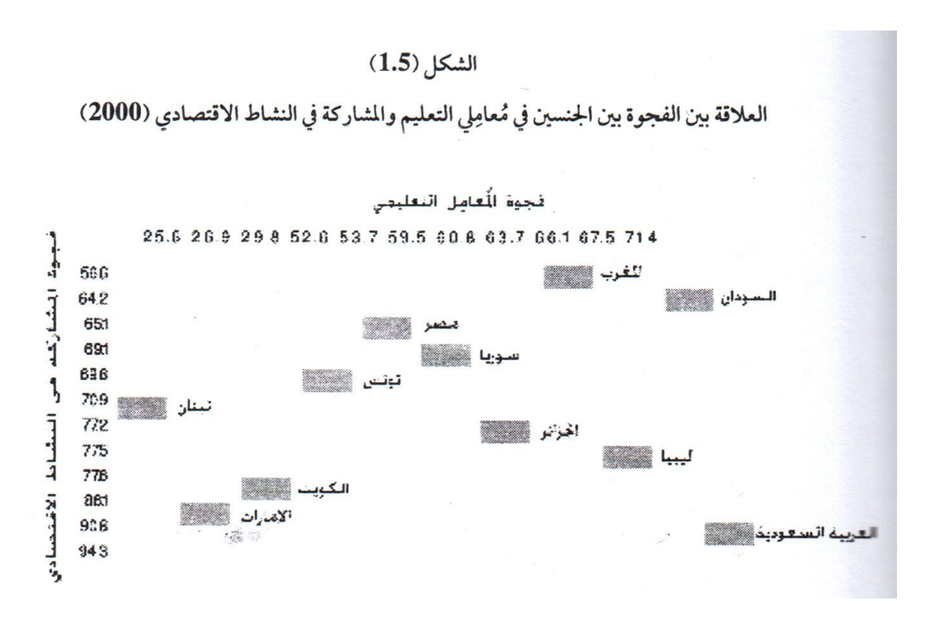
يأخذ مُعامل التعليم في الحسبان نسبة الالتحاق بجميع مراحل التعليم، بمن في ذلك من يمتلكون مهارات القراءة والكتابة وخارج النظام التعليمي العادي. الفجوة هي الفارق بين 100% ومؤشر المساواة بين الجنسين في كل من مُعامل التعليم والمشاركة في النشاط الاقتصادي.

ومن الملاحظ أن تاريخ النساء الطويل في مجالي التعليم والعمل في بعض البلدان العربية لم يكن كافيًا لزيادة معدل مشاركتهن الكلية في قوة العمل. ونجد أن معدل مشاركة الإناث في النشاط الاقتصادي بالبلدان العربية ذات التاريخ الأطول في هذين المجالين – وهي بلدان المشرق العربي ذات الدخل المتوسط – مشابه لنظيره في بلدان أخرى في المنطقة. وتؤكد البيانات المستقاة من أعوام السبعينيات والتسعينيات (الشكلان 4-ـ 1 و 5-ـ 1، هذه الحقيقة، كما توضح العلاقة الإيجابية – الضعيفة نسبيًا – بين تحسين تعليم النساء ومشاركتهن في قوة العمل. وبالإضافة إلى ذلك، فإن مقارنة فجوة التعليم بين الجنسين في السبعينيات - والتي تعكس المستوى التعليمي لقوة العمل عام 2000 6 – وفجوة العمل بين الجنسين عام 2000 توضح أن فجوة التعليم الصغيرة نسبيًا بين الجنسين في السبعينيات في لبنان والإمارات العربية المتحدة والبحرين قد تناقصت بدرجة كبيرة خلال العقود الثلاثة الماضية، بينما ظلت فجوة التعليم مرتفعة خلال الفترة نفسها، وقد أدى ذلك إلى زيادة الفجوة بين مستويات تعليم الإناث ومشاركة المرأة في التنمية الاقتصادية.

وعلاوة على ذلك، كانت فجوة التعليم بين الجنسين كبيرة إلى حد ما في المغرب وتونس ومصر والسودان والجزائر وسوريا وليبيا والعربية السعودية في السبعينيات والثمانينيات، وقد تناقصت إلى أقل من نصف تلك المستويات مع نهاية القرن العشرين.

الشكل (5- 1)

العلاقة بين الفجوة بين الجنسين في معاملي التعليم والمشاركة في النشاط الاقتصادي (2000)



يأخذ معامل التعليم في الحسبان نسبة الالتحاق بجميع مراحل التعليم، بمن في ذلك من يمتلكون مهارات القراءة والكتابة وخارج النظام التعليمي العادي. الفجوة هي الفارق بين 100% ومؤشر المساواة بين الجنسين في كل من معامل التعليم والمشاركة في النشاط الاقتصادي.

على أن فجوة العمل ظلت. ، مرتفعة، على الرغم من تناقصها بحوالي 20% في أغلب تلك البلدان. وهو الأمر الذي يعكس مدى التأثير المحدود لتحسين تعليم النساء على مشاركتهن في سوق العمل.

الهوامش:

(*) جزء من تقرير الصندوق العربي للانمـاء الاقتصـادي والإجتمـاعي Arab Women and Economic Development تحرير د. هبـة حندوسـة. صـندوق النقـد العـربي. 2005.

1. القوى العاملة = العاملون + غير العاملين

2. القوى العاملة النسائية باعتبارها نسبة مئوية من مجموع القوى العاملة

3. القوى العاملة النسائية باعتبارها نسبة مئوية من مجموع السكان الإناث في الفـترة العمرية 15-64 سنة.

4. النسبة المئوية للنساء في القوى العاملـة مقارنـة إلى مجمـوع السـكان الإنـاث في الفترة العمرية 15-64 سنة.

5. معدل وجود الإناث في القوى العاملة مقارنة إلى مجموع القوى العاملة.

6. الأجيال التي التحقت بالتعليم منذ سبعينيات القرن العشرين.

النساء فى الأكاديميا

آراء من الجنوب/ الشرق(*)

تأليف: كارمن لبوك

ترجمة: أحمد محمود

يقدم هذا الفصل سياقًا ونظرةً شاملةً للبحث المقدم في الفصول الأربعة التالية، ويبحث القضايا الاجتماعية والثقافية والسياسية المتصلة بالنساء والتعليم في جنوب شرق آسيا. فأنا أتفحص الأبحاث المؤلفة محليًا وإحصاءات اليونيسكو ومكاتب التعداد عن النساء والتعليم من أجل تقديم خلفية نناقش من خلالها عدم كفاية تمثيل النساء في إدارة التعليم العالي. وحين تتوافر المعلومات؛ فإني أقدم صورة عامة موجزة من البلد عن مشاركة النساء ونتائجهن في التعليم العالي، وأربط ذلك بالسياقات السياسية المحلية، والسياسة الثقافية، وقوانين الدولة التي تتحد لتوجد فرصًا تعليمية متباينة للنساء. وخلال ذلك أرسم روابط توضيحية خاصة بالنساء في دراساتي كي أضع السياسة الثقافية التي تدعم خطابات "القيم الآسيوية"، و"الأنوثة الآسيوية" و"القيم الأسرية الآسيوية" في سياقها. وتظل مناقشتي للأبحاث المحلية في إطار قضايا الكونية المحلية التي أثرتها حتى الآن، ولكني في هذا الفصل أنظر نظرة أدق إلى سياسة الاختلاف ووجهات النظر التي أثارها من يدعين نسويات "العالم الثالث". كما أنني أهتم بقضايا معرفية تتعلق بالتنظير المحلي أثارتها الباحثات النسويات المحليات اللائي يؤيد بعضهن تعديل النظرية الغربية وترجمتها، بينما تؤيد أخريات "التوطين". وأنا أبدأ وأنتهي بتأملات لعملي الميداني في المنطقة كي أضع الطوارئ محتملة الوقوع والطابع الفوضوي وغير المرتب للأبحاث التي تقع فيها هذه الدراسة وحوارات النساء في سياقها.

بدأت في الفصل الأول برسم خريطة للمسار التاريخي للبحث النسوي الغربي عن النساء في الأكاديميا. وأقدم في هذا الفصل آراء من الجنوب والشرق. ومع ذلك فإني أشير مقدمًا إلى أن محاولاتي لتحديد موقع الأبحاث عن النساء في التعليم العالي بجنوب شرق آسيا كانت غير مجدية في مجملها. وليست قضايا الجندر (النوع) أو المساواة النوعية في السياقات التعليمية ذات أولوية متقدمة في الأدبيات التعليمية في أي من البلدان الأربعة. وليس هناك تناول للتعليم العالي بجنوب شرق آسيا في الأدبيات التنظيمية والإدارية الغربية أو "الآسيوية". وتعتمد الأبحاث في السياسة أو التاريخ أو الاقتصاد أو علم الاجتماع اعتمادًا كبيرًا على نظريات ومقولات التنمية، ولكننا نجد هنا كذلك أن النساء في التعليم العالي، سواء باعتبارهن طالبات أو عضوات بهيئات التدريس، مستبعدات بصورة كبيرة من التحليل والنقاش. ونادرًا ما تقدم وزارات التعليم ومكاتب التعداد وأقسام الإحصاء التابعة للدولة معلومات عن النساء في التعليم، سواء على مستوى المدرسات أو النساء في الأكاديميا. باختصار، فقد بحثت في كل اتجاه يتجاوز النصوص القياسية حول التعليم و"آسيا" للعثور على النساء. فالنساء موجودات في أدبيات التنمية، ولكن التركيز في تلك الأدبيات يكون باستمرار على تعليم الفتيات، ومعرفة النساء للقراءة والكتابة، ومشاركة النساء في التعليم العالي. وهكذا يعكس اختفاء النساء – باعتبارهن فئة تحليلية – جانبًا آخر من جوانب الكونية المحلية: تعذر الرؤية العالمية في الخطابات الأكاديمية والبحثية المحلية.

إعداد الدراسة

أجريت دراسات الحالة التي أوردها في الفصول التالية خلال عامي 1997 و 1998. وقد بدأت في تايلاند حيث أمضيت فترة طويلة مع كبار العاملين في الإدارة، والأكاديميين، والطلاب ألاحظ وأتعلم ما يتعلق بالبروتوكول المؤسسي والقضايا القومية المتصلة بالتعليم المدرسي والتعليم العالي. وكنت في العديد من الزيارات السابقة أقوم بالملاحظة وأدون ملاحظات ذهنية عن دور النساء ومكانتهن والسياسة النوعية في السياقات الأكاديمية وإشراك النساء في المناقشات التي تدور حول أنواع قضايا السقف الزجاجي التي كانت تستهويني باستمرار، وزيارات المواقع؛ تجارب "غمر كامل". وبعد يوم التدريس الذي يبدأ في التاسعة وينتهي في الخامسة كانت الأمسيات تُشغل باستمرار بوجبات العشاء الرسمية وغير الرسمية وما يتصل أسمار اجتماعية مثل الكارايوكي. وكانت عطلات نهاية الأسبوع تشمل في العادة تجميع "الأجانب" في أتوبيسات صغيرة والتوجه إلى أماكن النزهة المحلية. وإلى جانب استضافة ممثلين لهيئة التدريس، كان بعض الطلاب يصحبوننا أحيانًا للترجمة وممارسة لغتهم الإنجليزية معنا. بعبارة أخرى، كانت تلك مواجهات أكاديمية واجتماعية كاملة ولبنات صداقة ذات مناحي تعلم حادة. وكنت أشعر براحة نسبية في تايلاند، بالرغم من افتقاري إلى مهارات اللغة التايلاندية، وبذلك كانت تايلاند تبدو لي الخيار الأول الواضح الذي أبدأ منه دراسة إقليمية أكبر عن النساء في التعليم العالي.

كانت لدي بالفعل شبكة أصدقاء وزملاء موجودة بالفعل في "سنغافورة" و "هونج كونج"، وكنت أشعر بالثقة إلى حد أنني أنجزت العمل في تلك المواقع الثلاثة بسهولة نسبية. وكانت اختياراتي من الناحية الثقافية والاجتماعية تقوم على حاجتي إلى الشعور بالأمن والمراقبة النسبية في بلاد كنت أتنقل فيها بمفردي، وكنت مسئولة عن لوجستيات العمل الميداني دون عون من مساعدي البحث. وكانت القيود المالية كذلك تحدد اختياراتي للمواقع. فقد تلقيت منحة جامعية متواضعة في عام 1997، حيث كانت تكفي بالكاد ثمنًا لتذكرة طيران ذهاب وعودة للخارج وإقامة لمدة عشرة أيام، وما يصاحب ذلك من وجبات طعام ومصاريف أخرى. ولكي أظل حكيمةً من الناحية المالية في حدود الميزانية الضئيلة، قررت أن أضيف العمل الميداني التايلاندي والسنغافوري إلى حلقاتي الدراسية في تايلاند وأحدد موعدًا لرحلة منفصلة إلى هونج كونج في وقت لاحق من العام. فالإقامة في "هونج كونج" من أغلى الإقامات في المنطقة، وقد تحملت في 7 أيام من المقابلات تكاليف إقامة تساوي ثمن تذكرة الطائرة. وبما أن قسمي كان يغطي كل تكاليف السفر والوجبات والإقامة المرتبطة ببرامج التدريس في الخارج، فقد استطعت توفير أموال منحتي ببقائي في "تايلاند" أسبوعين آخرين بعد انتهاء التزاماتي الخاصة بالتدريس هناك. وأضفت – فيما بعد – العمل الميداني التايلاندي، والسنغافوري، إلى الرحلة البحثية "المدفوعة مقدمًا". وتقع سنغافورة على بعد ساعة واحدة بالطائرة إلى الجنوب من بانكوك. وقد نجحت في زيادة ميزانية بحثي المتواضعة كي تغطي الإقامة والأمور الطارئة في سنغافورة، والإقامة والانتقالات الداخلية إلى الجامعات المختلفة في تايلاند، ورحلة منفصلة باهظة التكلفة إلى هونج كونج في وقت لاحق من السنة. بعبارة أخرى، فمن المؤكد أن حساب إنفاق ميزانيتي الصغيرة شكل مدى دراستي وتتابعها.

في عام 1998 حصلت على منحة صغيرة أخرى مقدارها 4 آلاف دولار أسترالي، وفي نهاية ذلك العام أجريت دراسة ماليزيا. وماليزيا في العادة أرخص من سنغافورة وهونج كونج، غير أنه في وقت رحلتي كان قيمة الدولار الأسترالي قد انخفضت أكثر من أي وقت مضى، وكان "الرينجت الماليزي" مرتبطاً بـ "الدولار الأمريكي"، وهو ما يعني أن منحتي الأصلية فقدت فجأة قدرًا لا بأس به من قدرتها الشرائية. وقبل ذلك بعام في تايلاند، كان الوضع معكوسًا، حيث كان "البهت التايلاندي" قد بدأ للتو انخفاضه في فترة عملي الميداني. إن مدى البحث ومساره يمكن أن يتأثر بالاختيارات الشخصية كما يمكن أن يتأثر بالأمور الطارئة الخارجية غير المتوقعة.

تُنظم دراسات الحالة على نحو زمني كي تعكس كلاً من تتـابع الأحـداث السياسـية في البلدان التي تُزار والترتيب الزمـني لرحلـتي البحثيـة. وقـد أجـريت دراسـتي التايلانديـة قبيل أشهر من انهيار العملة، حين كان جو الأزمة يلـوح في الأفـق. وزرت هـونج كـونج بعد ثمانية أسابيع من يوم 1 يوليو 1997 التاريخي، وهو يوم تسليم المستعمرة للصين، حيث كان هناك شعور واضح بالتفاؤل والقلق في كل مكان. وكانت زيارتي لماليزيا في نوفمبر من عام 1998 أثناء الأزمة المطولة التي أحـاطت بإعفـاء نـائب رئيس الـوزراء أنور إبراهيم من منصبه وسـجنه بسـبب اتهامـات بالفسـاد وإسـاءة السـلوك الجنسـي. وشهدت تلك الفترة نفسها أول الاحتجاجات "الإصلاحية" الكـبرى منـذ الاسـتقلال الـتي جرت في وسط المدينة وفي الحرم الجامعي، ردًا على قضـية أنـور. وتـزامنت زيـارتي مع تلك الاحتجاجات وتمت قبل أسابيع فقط من قمـة دول رابطـة جنـوب شـرق آسـيا، التي لم تُثر تعليقات نائب الرئيس الأمريكي آل جور، بشـأن "شـعب ماليزيـا الشـجاع" المشارك في مطالب الإصلاح المؤيـدة للديمقراطيـة، غضـب رئيس الـوزراء المضيـف "مهاتير محمد" فحسب، بل كذلك غيره من قادة المنطقـة شـديدي الحساسـية بشـأن التدخل الأجنبي في الشئون الداخلية. باختصار، كانت تلك فـترة تـوتر، وكـان الكـل من سائقي التاكسي إلى الأكاديميين يفكرون ويتحدثون كثيرًا جدًا في السياسة، وإن كـانت تعليقات الأكاديميين في العادة ضمن محادثات "ليست للنشـر". وبالإضـافة إلى القلـق بشأن أمني وتنقلاتي، فقد مكنني الجو المشحون من إثارة القضايا السياسية الـتي قـد ينظـر إليهـا على أنهـا مسـائل مقبولـة من شـخص غـريب، وتزخـر الأبحـاث باسـتمرار بالتواريخ والاختيارات الشخصية، وبالنسبة لي، كان لاختيار مواقع العمل الميداني علاقة بالموارد المالية وبالمكان الـذي أشـعر فيـه أن بإمكـاني التعامـل مـع الوضـع والشـعور نسبيًا بالأمان والراحة، بالإضافة إلى المكان الذي أسست فيه شبكات مركزية يمكنــني منها فرد عينتي وزيادتها على نحو سريع.

عنـدما بـدأت تلـك الدراسـة كنت أعتمـد على زملائي بالمنطقـة في مسـاعدتي على الارتباط بشبكة اتصالات أكبر، وفي البحث المتأني عن الأبحاث المحلية عن النساء في الأكاديميا، وبتوفير أية صـلات أو مـوارد يمكن أن تفيـد دراسـتي. كمـا سـاعدني طلابنـا الدوليون بالاتصالات والنصائح والمعلومـات. وعنـدما بـدأت البحث كنت أعـرف القليـل جدًا عن التواريخ التعليمية والسياقات والقضايا الحالية في التعليم العالي بتلك البلــدان الأربعة. وكانت لدي معرفة عامة ولكنهـا محـدودة بشـأن التـواريخ الاسـتعمارية، وبعض المعرفة "من مواقع الأحداث" والخـبرة الـتي اكتسـبتها من التـدريس في تايلانـد، حيث كنت أنظم الحلقـات الدراسـية والعـروض على مـر السـنوات في المنطقـة، وكنت في أغلب الأحيان أتعلم من الزملاء الأكـاديميين، ومن المـديرين، والطلاب الـذين قـابلتهم. كما أضافت الصـحف المحليـة والتليفزيـون والكتب المشـتراة محليًـا باللغـة الإنجليزيـة بعض المعارف العميقة إلى القضايا السياسية والاجتماعيـة الجاريـة. وبعـد أن تسـلحت بذلك الرصيد الانتقائي من المعرفة والخبرة ومعلومـات وسـائل الإعلام الشـعبية وغـير العلمية، بدأت البحث في جنوب شرق آسيا بجدية انطلاقًا من مجـالات علميـة عديـدة، جميعها جديد بالنسبة لي: التاريخ التصحيحي والسردي، والدراسات ما بعد الكولونياليـة والثقافية المؤلفة محليًا، وأبحاث التعليم المقارنة والدولية، ودراسات التنميـة، وأبحـاث العلوم السياسية والاقتصادية، وتقارير وبيانات المنظمات غير الحكومية.

(إعادة) بحث النساء

كان إجراء البحث على النساء والتعليم العالي سـهلاً إلى حـد كبـير فهنـاك الكثـير منـه، وكله من تأليف غربي ويركز على التعليم العالي الغـربي، ومعظمـه جمعتـه على مـدى السنوات من أجل أبحاث سابقة. ولكن تحديد مكان الأبحاث التي أجـريت على النسـاء في التعليم العالي في جنوب شرق آسيا كان يشـبه إلى حـد كبـير البحث عن إبـرة في كومة قش. بل إن كلمـتي جنـدر" و"نسـاء" ليسـتا في الغـالب مـدخلين ضـمن مسـارد الكتب. وتركز أبحاث التنمية في التيـار السـائد على التعليم وتفصـل في بعض الأحيـان بين النوعين بشـأن النتـائج التعليميـة، في حين يكـون التركـيز باسـتمرار على الإسـهام

العلمي في المستويات الابتدائية والثانوية والعالية، كما هو الحال بالنسبة للبحث الاقتصادي أو المقارن أو العالمي. ويقع هذا العمل من الناحية النظرية ضمن نظرية رأس المال البشري وعلاقتها بالتنمية الاقتصادية والحراك الاجتماعي الاقتصادي، وسياسة بناء الأمة واستدامة مشروعية الدولة، وتظهر النساء في تلك الروايات وقد جرى تصورهن في المقام الأول على أنهن قوة عمل احتياطية، بينما يصورن في روايات فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية على أنهن جماعة تزداد بشكل كمي في كل مستويات التعليم. ولا يبدو في تلك الأدبيات أن هناك من يلاحظ أو يبحث السياسة التاريخية أو المعاصرة للسيطرة والسلطة النوعية على المشروع التعليمي: من إدارة المعرفة، أو الطلاب، أو التقديرات والتصديق، أو السياسة، سواء في وزارات أو إدارات التعليم، أو في المدارس، أو في التعليم العالي. وبخلاف الملاحظة العارضة بأن مدرسي الابتدائي هم في المقام الأول من النساء، وأن هناك زيادة في تعليم البنات ومشاركة النساء في التعليم العالي في فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية، فليست في هذه الأدبيات رؤية أساسية أو تعليق على دور النساء في اتخاذ قرارات التعليم أو الإدارة.

لقد أسهمت الأدبيات التي تتناول النساء والإدارة إسهامًا كبيرًا في البحث الغربي عن المرأة والسقوف الزجاجية، مع أنه غالبًا ما يكون التركيز على القطاع العام، كالجامعات، أقل وعلى قطاع الشركات الخاص أكثر. وترشد النظرية التنظيمية هذا البحث، مما أتاح الاطلاع على طرق العمل الأبوية الخاصة بالثقافات التنظيمية الرسمية وغير الرسمية. لكن بخلاف بعض الاستثناءات، فإنه لم يجر نقل تحليلات ثقافة أماكن العمل إلى أبحاث الثقافات التنظيمية والنوعية في الإدارة أو قطاعات الصناعة والخدمات المختلفة في السياقات العابرة للثقافات (Adler & Israeli 1994). وتبرز المشاركة التعليمية والنتائج والفرص المهنية اللاحقة على نحو كبير في تلك الأدبيات، غير أن دور النساء في التعليم العالي (كمديرات أو مدرسات أو مدربات للأجيال القادمة من المديرات) مهمل بصورة عامة. ومع ذلك فإن هذا البحث يدعم النتائج التي توصلت إليها الأبحاث التعليمية عن النساء في التعليم العالي. ويزعم كلاهما أن استثمارات النساء المتزايدة في التعليم مقرونة بالفرص المهنية المحسّنة، من خلال أنواع تشريعات المساواة المختلفة في بلاد عديدة، لم تترجم إلى "منجزات كبيرة في صفوف المديرين... ولا تزال النساء مجرد جزء صغير من هؤلاء الذين يشغلون المناصب الكبيرة" (Adler & Israeli, 1994, p .7).

غالبًا ما تركز الأدبيات التي تتناول موضوع النساء والتنمية على المشاركات والنتائج التعليمية الإلزامية وما بعد الإلزامية (Mak,1996). وغالبًا ما تكون نساء جنوب شرق آسيا موضوعًا للبحث في الأبحاث التي يؤلفها غربيون عن النساء والتنمية، ولكن باعتبارهن مهاجرات إلى المملكة المتحدة، أو الولايات المتحدة، أو كندا (1995, Marchand & Parpart). ولا توفر الدوريات التي تحظى بالتقديرات المحكمة دوليًا والمنشورة محليًا مثل "إيديوكيشن چورنال" في هونج كونج، أو "إشا باسيفيك چورنال أوف إديوكيشن" و"سوچورن - چورنال أوف سوشيال إيشوز إن ساوث إيست إشا" في سنغافورة، أو "إشان چورنال أوف وومين ستاديز" في كوريا الجنوبية، أي بحث أو روابط مرجعية للتعليم العالي أو النساء في التعليم العالي.

وكما أشرت في الفصل الرابع، فإن بحثي يقتصر على المطبوعات الصادرة باللغة الإنجليزية. ولكن كما اكتشفت بسرعة كبيرة، فإن علماء الاجتماع وعلماء الاقتصاد وباحثي ما بعد الليبرالية والمنظرين الثقافيين المحليين ينشرون باللغة الإنجليزية في المطابع الأوروبية والأمريكية، في الدوريات الأجنبية والمحلية التي تصدر باللغة الإنجليزية. وعلاوة على ذلك فإنه عند مراجعة الأمر مع كل النساء اللائي في هذه الدراسة الموجودات في كليات تعليمية، كان الرد المدوي هو أن "النساء في التعليم العالي" لسن مجال بحث أو أولوية. والواقع أن عددًا قليلاً من النساء علقن بقولهن إن هذا موضوع بحث غريب وبدت عليهن الدهشة من تمويل الجامعة لمثل هذا المشروع.

وقالت أخريات إن الوقت قد حان لكي يبحث شخص ما هذا الموضوع، وإنه "ربما يمكننا الآن معرفة أمور أكثر عما يحدث لنا ولنساء أخريات؛ ولماذا يحدث"، وكن حريصات على معرفة ما اكتشفه في البلدان الأخرى. وعلى أية حال فإن السعى لاكتشاف أبحاث مؤلفة محليا لم يبتعد بي كثيرًا جدًا. فقد اكتشفت بضع نساء عددًا قليلاً من التقارير المحلية وبعض الأوراق التي عُرضت في المؤتمرات، وكان بعضهن يحتفظ بقصاصات صحف عن القضايا المتصلة بالنساء والتعليم أعطينها لي في المقابلات.

في هونج كونج، على سبيل المثال، تلقيت قصاصات من صحف ومجلات إخبارية طبعات تتحدث عن نساء في القطاع الحكومي. وفي سنغافورة، جمعت لي النساء العديد من - العطلة الأسبوعية من الصحف التي ركزت على يوم المرأة العالمي وعرضت روايات للنساء رفيعات المستوى، تحدثت عما أحرزته الحكومة بشأن قضايا النساء. وكانت نساء كثيرات في عينة سنغافورة عضوات في جمعية "نساء من أجل العمل والبحث" التي ثبت أنها مصدر قيم للعديد من المطبوعات، وإن لم يتناول أيًا من تلك المطبوعات موضوع النساء في التعليم العالي كطالبات أو عضوات هيئة تدريس على نحو خاص. كما أحضر عدد من النساء الماليزيات بعض المطبوعات المحلية إلى المقابلات وقدمن عناوين ومصادر يمكن السعي للوصول إليها، وكان أحدها قسم شئون النساء. وتنشر هذه الوحدة الممولة من الحكومة أوراق العمل والأبحاث التي تتناول قضايا النساء باللغة الإنجليزية واللغة الماليزية، غير أن المطبوعات كانت تركز بشكل أساسي على النساء في القوة العاملة (مع استبعاد النساء في التعليم)، والنساء والتنمية، ومعدلات الخصوبة، والتغيرات في تركيبة الأسرة المعيشية، وهلم جرا.

لم تحدد مواقع الجامعة الإلكترونية أماكن أية تقارير جامعية سنوية أظن أنني قد أعثر فيها على معلومات عن التوزيع النوعي في التوظيف ومستويات التصنيف الأكاديمية. وتحتوي مواقع وزارات التعليم الإلكترونية روابط للجامعات أو التعليم العالي، ولكن المعلومات في هذه المواقع كذلك كانت غير متسقة بشأن التوظيف الأكاديمي فيما يتعلق بالأعداد الإجمالية وتصنيفات المناصب، والتوزيع النوعي. ولا تقدم كل إدارات الإحصاء بيانات تعليمية، وتلك التي تقدمها لا تفرق عمومًا بين ما يتعلق بالنوع، أو مستويات الالتحاق، أو معدلات التخرج. ويقدم كتاب اليونيسكو السنوي بيانات عن كل دولة تتعلق بالنسبة المئوية لمشاركة الإناث في المشاركة التعليمية من المستوى الثالث، غير أنها لا تفرق بين المؤسسات العامة والمؤسسات الخاصة، ودورات الدبلومات والشهادات العليا. ولجنة المنح بجامعة هونج كونج، الجهة الممولة للجامعات العامة، هي وحدها التي تقدم بيانات عن التوزيع الجنسي في التوظيف الأكاديمي. باختصار، كان البحث عن كم من البحث الأكاديمي عن النساء في إدارة التعليم العالي، وعن موقف ووجهة نظر من الجنوب والشرق، رحلة شاقة لجمع فئات وقطع صغيرة من هنا وهناك عبر مجال واسع من مصادر المعلومات والتوجهات العلمية والتحليلية. وكنت في بعض الأحيان أتعثر في سطر أو فقرة في مقال بإحدى الدوريات أو أحد الأبحاث التي تتحدث عن دور النساء أو وضعهن في التعليم العالي، وكان ذلك باستمرار اكتشافًا كبيرًا يستحق العديد من قصاصات الورق الملون وعلامات القلم الفوسفوري الأصفر.

يظل تقرير "النساء في إدارة التعليم العالي"، الذي كلفت بعمله اليونيسكو ونُشر في عام 1993، المجموعة المكرسة بشكل خاص لتحليلات النساء في إدارة التعليم العالي في 12 بلدًا. ومع أن هذا التقرير بعد قديماً إلى حد ما في الوقت الراهن، لكنه يقدم دراسات حالة مؤلفة محليًا تشمل العديد من بلدان جنوب شرق آسيا. وهو يشكل بذلك خلفية مفيدة لهذه الدراسة. وقد تمكنت كذلك من إجراء مقابلة مع إحدى المساهمات في ذلك الكتاب، وكانت مشاركتها تعريفًا مفيدًا بالنساء الأخريات. ورأي المحررة إليزابيث دايز بشأن إسهامات المؤلفين هي أنه بالرغم من التنوع الثقافي والعرقي والديني بين البلدان الممثلة في الكتاب، فإن تكرار الأفكار داخل ذلك التنوع

يكشف عن أبعاد عامة تتجاوز الفرق الثقافي، وتحدد "داينز" فكرتين تتوافقان مع تفسيرات السقف الزجاجي التي قدمها الكثير من النساء في دراستي. أولاهما: آثار نظرية خط الأنابيب التي تشير إلى أن عدم حصول الفتيات على التعليم المدرسي يُترجم إلى انخفاض المشاركة والنتائج في التعليم العالي بالنسبة للنساء، وهو ما يؤدي بدوره إلى تقاطر وليس تدفق النساء المؤهلات المناسبات للوظائف العليا. وثانيتهما: هي الحواجز المؤسسية أو الأسقف الزجاجية التي تواجه النساء بمجرد صعودهن سلم الحراك الوظيفي. وبما أن هذا التقرير لليونيسكو، فإن الصلات بين التعليم والتنمية تظل جوهر المقولات الخاصة بالتوازن النوعي المحسن على كل مستويات التعليم المدرسي والتعليم العالي، بما في ذلك وصول النساء إلى مناصب اتخاذ القرارات العليا. والواقع أن أية مناقشات حول النساء "و" أو "في" التعليم ترتبط على الدوام بتواريخ التنمية المحلية وسياساتها، سواء أكان مؤلفوها باحثين محليين أم غربيين.

النساء والتعليم والتنمية

تشيع "الفكرة الموحدة للتعليم كأداة للتنمية" (Mak, 1996, P. X) بين كل الدراسات النسوية الدولية أو "الكونية" عن النساء في الإدارة (مثال ذلك,Adler & Israeli 1994) والنساء والتعليم (مثال ذلك Conway & Bourque,1993). والإصلاح من أجل تحسين حصول الفتيات والنساء على التعليم قضية كونية طال أمدها، وخاصةً في فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية. ويختلف الحصول على التعليم والمشاركة فيه والتزام الحكومات بالإصلاح من بلد لبلد فيها يتعلق بالفروق الدينية والعرقية والطبقية، والفروق الحضرية والريفية، وميراث الأنظمة الاستعمارية والتنمية ما بعد الكولونيالية، والنماذج التعليمية العديدة التي نفذتها حكومات ما بعد الاستقلال. ومع ذلك فإن هونج كونج وسنغافورة هما من بين أغنى بلدان آسيا وأكثرهما غربنة وفيها مساواة نوعية على وجه التقريب في المشاركة الابتدائية والثانوية والعالية. وتصل نسبة المتعلمين في هونج كونج إلى 88 % للرجال و 96 % للنساء. وفي سنغافورة المعدل هو 86 % للرجال و 95 % للنساء، وفي ماليزيا يصل المعدل إلى 78 % للرجال و 89 للنساء (اليونيسكو 1998). وفي ماليزيا يزيد عدد الفتيات اللائي يكملن التعليم الثانوي على عدد الفتيان (وهو ما يساوي، كما في سنغافورة، المستوى 0 في شهادة GCE البريطانية)، مع أنه في عام 1990 كانت هذه المجموعة الأنثوية/ الذكرية تمثل 19 % فقط من المجموعة العمرية 17-18 سنة (Sidin,1996). ويقل تمثيل النساء في التعليم المهني غير أنهن يمثلن حولي 45% من عدد الملتحقين بالتعليم الجامعي. ويقال إن نظرية خط الأنابيب الخاصة بآثار "التقاطر" من التعليم المدرسي إلى التعليم العالي لا تصمد كتفسير يقوم على عامل واحد لقلة تمثيل النساء في الإدارة العليا بالتعليم العالي بتلك البلدان.

وكما هو الحال في أماكن أخرى من المنطقة، نجد أن النساء التايلانديات قد "أسهمن بقوة في الالتحاق بالتعليم العالي"، ولكن "سقف خشب الساج" يظل قائمًا رغم ذلك:

> **عدد قليل من النساء هو الذي يمكنه الوصول إلى المناصب القيادية في الأعمال. وتنحاز المناصب التي لها أي ارتباط بالسلطة السياسية انحيازًا قويًا إلى الذكور. وقد جرى نقل التراث الذكوري العسكري الخاص بالقصر إلى البيروقراطية الحديثة. فقليل من النساء يصعدن إلى مرتفعات السياسة أو الإدارة، بل إن القليل منهن يقوم بأدوار ترتبط بالسلطة السياسية - مثل المفكرين العامين أو الصحفيين السياسيين. وفي عام 1995 كانت النساء يمثلن 24 من بين 391 عضوًا بمجلس النواب، و 8 من بين 270 عضوًا بمجلس الشيوخ، و 5 % من مجالس القرى والأحياء. وتعمل معظم النساء. والقليل**

منهن هو الذي يتولي مناصب إدارية. ولا يحكم منهن أحد تقريبًا. (Phong paichit & Baker, pp. 113- 114)

يبلغ معدل معرفة القـراءة والكتابـة في تايلانـد 91 % للرجـال و 96 % للنسـاء، ولكن التعليم المدرسي الإلزامي ينتهي عند الصف التاسع. وفي عام 1994 أكمل 90 % من المجموعة العمرية "ذات الصلة" الصف السـادس، وهـو محسـن كبـير عمـا كـان عليـه الحال في عام 1969 حين أكمل ثلث عدد التلاميذ فقط ما بعد الصـف الرابـع (1998, Ungar). وتايلاند بها أقل نسبة مشاركة في المدارس الثانوية في رابطـة دول جنـوب شـرق آسـيا (آسـيان)، وحـوالي 6% فقـط ممن تـتراوح أعمـارهم بين 18 و 24 سـنة يجتازون اختبارات الدولة للالتحـاق بالجامعـة. وتـورد أحـدث معلومـات أصـدرتها وزارة شئون الجامعات (1998) قائمة بتوزيع أعضاء هيئـة التـدريس على مسـتويات تصـنيف المناصب ومعدلات دخول الطلاب وخروجهم عبر القطاعات الجامعية الخاصة والعامـة، ولكن أيا منها ليس مقسمًا حسب الجنس. كما أنه من الصعب الحصـول على التقسـيم النوعي للمشاركة التعليمية أو التوظيـف، لكن من المؤكـد في تايلانـد، كمـا في أمـاكن أخرى من المنطقة، أن التوسع الضخم في التعليم في العقـود الثلاثـة الماضـية "يُنظـر إليـه على أنـه قـوة كبـيرة للتوسـع الصـناعي والرفاهيـة الاقتصـادية في تايلانـد" (56. Chutintaranond & Coopart, 1995, p)، وهو نفسه مـا يسـبب زيـادة الطلب التعليمي في الــوقت الــراهن. ولكن الأزمــة الاقتصــادية أدت إلى التخلي مؤقتًــا عن الإجراءات الحالية الخاصة بمد فترة التعليم الإلزامي من تسع سنوات إلى اثنتي عشرة سنة، غير أن الحجج التعليمية والسياسية المؤيـدة لتوسـيع التعليم مـازالت قائمـة وهي تعتمد على افتراض استثمار رأس المال البشري ونظريات التنمية.

معـدل معرفـة القـراءة والكتابـة الخـاص بالنسـاء أعلى باسـتمرار من معـدل الرجـال، وتتساوى معدلات الالتحاق من الدرجة الأولى الخاصـة بالنسـاء معـدلات الرجـال، وفي بعض البلدان تتساوى معدلات مشاركة النساء في برامج الدرجات المهنيـة الـتي كـانت من قبل مقصورة على الرجال، بل وتتجاوزها. ففي ماليزيـا على سـبيل المثـال، يفـوق النساء الرجـال عـددًا في طب الأسـنان والقـانون، ويشـكلن حـوالي 50 % في الطب والعلوم البحتة والتطبيقية، والاقتصـاد والإدارة العامـة، والأعمـال، والمحاسـبة (Sidin, 1996, pp 132- 133). وفي سنغافورة، زاد التحاق النساء بالجامعات زيادة كبـيرة من 44.2 % في 1983/ــ 1984 في أعقـاب شـروط الالتحـاق المعدلـة الـتي منحت تقديرات أعلى للمنجزات اللغوية التي كانت في مصلحة النساء (Lee, Campbell & Chia 1999). ولا تقدم إدارة الإحصاء أي تفريق نوعي بالنسبة لالتحـاق الطلاب على أي مســتوى من مســتويات التعليم، أو الإنجــاز التعليمي، أو معــدلات الحصــول على الشهادات العليا، أو هيئات التدريس عـبر القطـاع. ومـع ذلـك تقـدم جامعـة سـنغافورة الوطنية، وهي الأقدم والأحسن سمعة من بين جامعتين فقط في تلـك الدولـة المدينـة، بعض البيانات المقسمة على أسـاس نـوعي عن معـدلات اسـتكمال الطلاب للدراسـة. وفي العام الدراسـي 1996/ــ 1997 كـانت النسـاء يمثلن 55 % من خـريجي الدرجـة الأولى و 49 % من خـريجي الدرجـة العليـا ودبلومـات الدراسـات العليـا. وإحصـائيات هيئــات التــدريس الأكاديميــة هي العامــل الأساســي بالنســبة لتوزيــع التصــنيف عــبر المؤسسات، ومعدلات الترقية، ومؤهلات أعضـاء هيئـات التـدريس الـدائمين والزائـرين وجنسياتهم، ولكنها لا تقدم بيانات خاصة بالتوزيع النوعي. وفي عام 1997 كــان 11.5 % من النساء في القوة العاملة حاصلات على تعليمٍ عالٍ (Lee et al.,1999).

توفر الجهة الإدارية والتمويلية للجامعـات العامــة في هـونج كـونج، وهــي لجنــة المنح الجامعية، إحصائيات محدودة عن التوزيـع النـوعي لأعضـاء هيئـات التـدريس والطلاب. وفي أعضاء هيئـات التـدريس الجامعية من عام 1997/ــ 1998، كـان 25 % مــن بين 17 ألفًـا محاضرين أوائل فما فوق، وكان 14 %. منهم نساء (لجنـة خـريجي جامعــات هـونج، 1999). ومن قبيل المصادفة أن معـدل 14% يسـاوي الـرقم الأسـترالي لعـام 1998 بالنسبة للنساء في مستوى محاضر أول فما فوق. وكانت النسـاء يمثلن 49 %

من الطلاب الذين يدرسون كل الوقت في الجامعات الممولة من الحكومة، و 49 % من كل الطلاب الذين يدرسون لبعض الوقت (معظمهم من الكبار الذين يدرسون في جامعة هونج كونج المفتوحة)، و 31 % من الملتحقين بالكليات الفنية. وزادت المشاركة الأنثوية في مستويات التعليم العالي كافةً من 39% في عام 1991/ 1992 إلى 53 في عام 1998/ـ 1999. وما يمثل 18.6 % من المجموعة العمرية 17-20 سنة في هونج كونج ملتحق بالسنة الأولى من برامج الدرجة الأولى (1998/ 1999). وبالرغم من البيانات الإحصائية المحدودة عن المشاركة التعليمية للنساء ومعدلات النتائج في تايلاند وماليزيا وسنغافورة وهونج كونج، فإن الأرقام تشير رغم ذلك إلى أنه لا يمكن النظر إلى نقص التعليم على أنه السبب الأساسي لعدم تمثيل النساء التمثيل الواجب في الإدارة العليا، سواء في المؤسسات التعليمية العليا الخاصة أو العامة، أو توظيف القطاع العام.

المساواة النوعية:

تدخلات النساء

وردود أفعال الدولة

تزعم مقولة شائعة أخرى أن الأنظمة الاستعمارية الغربية لم تشجع تعليم الفتيات (Vervoorn,1998) كما أن "التحديث الغربي على النحو الذي استورد به إلى المجتمعات الآسيوية لم يحمل داخله أي مفهوم للمساواة النوعية" (Mazumdar, 1993, p. 17). وربما كان ذلك هو الحال بالفعل. ومع ذلك فتلك المقولات تتجاهل التأثير السياسي للعديد من الجماعات والجمعيات والمجالس النسائية التي كانت نشيطة في أوقات مختلفة على امتداد القرن الحالي في سنغافورة وماليزيا وهونج كونج وفيتنام وكمبوديا والصين. ففي إندونيسيا كانت النساء المفردات نشطات على نحو علني ويرجع الفضل إليهن في "تحسين وضع النساء من أخواتهن خلال التعليم" منذ أواخر القرن التاسع عشر (Setiadarma, 1993, p 105 .). وقد خرجت معظم تلك الجماعات مما كان كنيسة، أو جمعية الشابات المسيحيات، أو "أندية السيدات" المتصلة بالجامعة، أو جماعات البر والإحسان التي كانت تضم نساء الطبقة الوسطى المتعلمات اللائي تلقى الكثير منهن تعليمه في الخارج، وبنات الآباء التقدميين الذين كانوا هم أنفسهم يؤيدون أهمية تعليم النساء وأثروا عليه. وكانت جماعات النساء في خمسينيات القرن العشرين تربطهن شبكة من مجالس واتحادات النساء العالمية التي مكنت النساء من حضور المؤتمرات الدولية، والذهاب في جولات لإلقاء المحاضرات، وتبادل المعلومات ووضع خطط العمل والإستراتيجيات السياسية. وفي أنحاء جنوب شرق آسيا الخاضع للاستعمار في النصف الأول من القرن العشرين، وفي سنغافورة على وجه التحديد، أدى إهمال البريطانيين لرفاه المستعمرة المدني إلى تكون الكثير من المنظمات المدنية التطوعية التي وفرت التعليم المدرسي الأساسي المحلي و"بعض خدمات البنية التحتية الرفاهية والقانونية والصغرى" (Chua, in,1996 Hewison & Rodan). ومن الناحية التاريخية، كان تكوين جماعات النساء في بداية تصنيع وتحديث خمسينيات القرن العشرين يقوم على الطابع المشترك المتطور لمنظمات الخدمات الاجتماعية بالمجتمع.

كان حصول الفتيات على التعليم والتحسينات في وضع النساء الثقافي والاجتماعي والاقتصادي المبادئ الأساسية التي ارتكزت عليها النساء في الضغط من أجل القضاء على مجموعة من القوانين "العرفية" والممارسات الثقافية التي كان ينظر إليها على أنها تحرم النساء من حقوقهن. وكما هو الحال في الغرب، كان هدف جماعات "تحرير النساء" الأولى تلك هو تحرير النساء الذي تطلب تلك المهام الضخمة الخاصة بتغيير المواقف الثقافية والضغط من (مثل تعدد الزوجات، وتجارة النساء كزوجات ثانويات، وزواج أجل التغيير التشريعي (الفتيات في سن الطفولة). وكان دعم تلك الإصلاحات

ضرورة أكثر أهمية من أجل زيادة وتوسيع تعليم الفتيات وتغيير النسق العقلي الثقافي الذي يقلل من قيمة تعليم الفتيات. ومع أن المجتمعات "الكونفوشية" كانت تعطي أولوية متقدمة للتعليم، فقد كانت الاتجاهات الثقافية منذ القدم تحابي تعليم الفتيان (Edwards & Rocess, 2000; Low,1997). ويظل الصراع بالنسبة للنساء، في ذلك الوقت مثلما هو الآن، متعلقًا بتغيير الاتجاهات الثقافية والأنساق القيمية المتأصلة التي كانت من الناحية التاريخية على قدر من المرونة يكفي لانتعاشها، بالرغم من السياسة المتعاقبة أو التدخلات القانونية أو الخطاب العام أو المواقف المؤسسية أو الحكومية. ويرجع الفضل في جزء كبير من التغييرات القانونية التي أُجريت في تلك البلدان لتحسين حقوق الفتيات والنساء إلى النساء والجماعات النسائية في تلك الفترة التي كما يشير تشو (1994) إلى أنها "أسهمت إسهامًا كبيرًا في الحركة الاجتماعية والسياسية، ولكنها أُهملت في الروايات التاريخية وكثيرًا ما يُستبعد إسهامها بالمرة" (ص 1).

ربما لم تكن عبارة "نماذج التنمية المستوردة إلى آسيا" عنوانا لمفهوم واضح للمساواة في النوع الاجتماعي، ولكن أثناء اضطراب ما بعد الحرب العالمية الثانية الخاصة بالتحديث والتصنيع كان النمو الاقتصادي، سواء في ماليزيا أو تايلاند أو سنغافورة، يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالتوسع التعليمي باعتباره أساسيًا لتنمية رأس المال البشري. وكان توفير التعليم سعيًا وراء النمو الاقتصادي وبناء الأمة استثمارًا للمواطنين وعمال المستقبل، بغض النظر عن النوع. وكان تعليم الفتيات ضروريًا لتدريب القوة العاملة التي يسهل تدريبها وكانت على قدر معقول من معرفة القراءة والكتابة كي تدير الآلات في التصنيع - المنسوجات ثم الصناعات الإلكترونية فيما بعد. وكانت أهداف التنمية الاقتصادية السريعة تتطلب كذلك تدريب الطبقة الاستهلاكية النسائية التي يجري اجتذابها بواسطة الإعلان ووسائل الإعلام الجديدة كالراديو في أربعينيات القرن العشرين والتليفزيون في الخمسينيات. ولا يعني الحكومات خرجت عن طريقتها في تشجيع المساواة النوعية على كل مستويات التعليم. عام 1993 كانت هونج كونج تصدر تقريرًا بعنوان "الفرص المتكافئة للنساء فالواقع أنا أنه والرجال" يقول بالإضافة إلى أمور أخرى إن مُخرجات التعليم العالي مازالت منحرفة نوعيًا، هذا أن حتى ذلك أن النساء متخلفات في المشاركة في قوة العمل ويحصلن على أجر أقل أجر من الرجال عن العمل المشابه (Lui & Suen, 1993; Sweeting 1995).

وفيما يتصل بذلك، حاولت حكومة سنغافورة في أواخر الثمانينيات من القرن العشرين قلب نتائج التعليم "الأكثر من اللازم" بالنسبة للنساء الخريجات اللائي يؤخرن الزواج أو لا يتزوجن بالمرة، ويكون لديهن عدد قليل من الأطفال أو لا يرزقن بأي أطفال. وكان يُنظر إلى نتائج هؤلاء "النساء العنيدات" على أنها قضايا أمن قومي، حيث انخفض معدل المواليد وكان هناك شك في الحفاظ على عدد سكان البلاد على المدى الطويل. وقد أُلقي اللوم على النساء المتعلمات بالنسبة لتلك "الكارثة" السكانية، مما أوجب عليهن دفع الثمن المالي والرمزي للعودة إلى الأسرة الآسيوية "الطبيعية" لرعاية أفراد الأسرة. لقد أُلغيت سياسة "يكفي اثنان" السابقة التي تهدف إلى الحد من عدد السكان، حيث تُستخدم الآن الحوافز المالية السابقة، وتخفيضات الضرائب، والإسكان وغيرها، كإجراءات مانعة وعقابية ضد النساء المتزوجات اللائي ليس لديهن الكثير من الأطفال، أو بدون أطفال بالمرة. بل إن إنجاب الطفل الثالث والرابع يعني الحصول على المزيد من المال والإعانات (Hill & Lian. 1995; Le et al., 1999,)

في آسيا، كان تعليم النساء ووضعهن الاجتماعي ودورهن في الحياة العامة أمورًا معقدة باستمرار ويصعب التوفيق بينها في إطار الأنساق الثقافية الدينية وأيديولوجيات التنمية والسوق الحداثية المتعارضة تعارضًا حادًا في الغالب. وفي تحليل مازومدار (1993) للقضايا النوعية والتنمية التعليمية في آسيا، تقول إن "معظم النخب السياسية الآسيوية قبلت، بعد تشجيع الإمبريالية الغربية، نموذج المساواة في النوع الاجتماعي،

غير أنه كان من الصعب أن يتناسب المبدأ مع أنساق القيم التقليدية والتنظيم الاجتماعي التقليدي" (ص 16). والواقع أن العديد من الأنظمة ما بعد الكولونيالية حاول الجمع بين أيديولوجيات المساواة في النوع الاجتماعي، وخاصة فيما يتصل بقوانين الزواج والتوظيف والسياسات التعليمية من جهة، والأيديولوجيات "الآسيوية" أو "الكونفوشية" أو "الإسلامية" القائمة على التراتبات الأسرية الأبوية، وطاعة الأبناء والبنات، والحفاظ على وحدة الأسرة البيجلية، والنظام الأخلاقي القوي الخاص بالعمل وطابع الاعتماد على النفس، وهلم جرا، من ناحية أخرى. ويسمح الإصرار على فضائل "القيم الآسيوية" المزعومة، مضافًا إلى أهداف النمو الاقتصادي السريع، للحكومات بالترويج للتقاليد والقيم الآسيوية واستدامتها إلى جانب "أفكار السوق الحرة الغربية مثل النزعة الفردية التنافسية والمساواة القائمة على الجدارة والاستحقاق" وخلق "توليفة من عناصر الطبقة الوسطى التقليدية "الآسيوية" و "الغربية" [التي] تتناغم مع قيم الأسرة الجوهرية داخل النظام الاجتماعي الكونفيوشي" (Hill & Lian, 1995, p. 155)

لا تسمح هذه التوليفة الأيديولوجية للحكومات بدعم المساواة (في الأجر أو التوظيف أو الفرص التعليمية) من حيث المبدأ ومن حيث القانون فحسب، بل إنها تمكن كذلك من الالتفاف حول الالتزامات نحو توفير الرفاه الاجتماعي التي تتميز بها دولة الرفاه الغربية الليبرالية (Chua,1991)، مع أن الرفاهية التقليدية تتآكل على نحو سريع في الغرب كذلك. فالأسرة، وليست الدولة، هي موقع الدعم الاجتماعي والمالي والأمن في فترات الأزمة الفردية أو العائلية. وبذلك يكون التزام النساء مضاعفًا ويسهل استعادتهن إلى بنية حظيرة "الأسرة الآسيوية" المعيارية، وباعتبار النساء المثال البيجيلي لحاملات الأطفال ومربيات الأطفال, وراعيات الأقارب والآباء المسنين، فإنهن يتحملن عبء الاستدامة والتواصل الأسريين والثقافيين، بغض النظر عن مقدار حُسن تعليمهن. فالنساء مسئولات عن نقل القيم الثقافية ونجاح أطفالهن التعليمي، وعن الدعم العاطفي والرعاية لأزواجهن والمسنين في الأسرة، وعن تنمية قدراتهن كأحد أصول الأسرة. ومع ذلك فإن أفضل المؤهلات التعليمية والمسوغات المهنية، والمحافظة القانونية على المساواة القائمة على الجدارة والاستحقاق، ليست وقاء للنساء من الأيديولوجيات الثقافية والدينية التي تقرها الدولة ومازالت تسيطر على وضع النساء الاجتماعي ودورهن واحتوائهن، بالرغم من السماح لهن بالحصول على المنافع المادية والرمزية الدالة على المرأة التايلاندية أو السنغافورية، أو الهونج كونجية أو الماليزية "الحديثة". وتشبه نير مالا پوروشوتام (1998) التركيبة المعيارية للأسرة الآسيوية بالحجاب السياسي والأيديولوجي، أي ذلك الحاجز الخفي الخاص بالقيود الثقافية التي يضعها الذكور وتدعمها القواعد والجزاءات المدنية التي تسمح النساء بالتنقل من مكان إلى آخر، وبالاستهلاك، وتلقي التعليم، والحصول على وظيفة ما، غير أنهن مقيدات على الدوام "بالاهتمام بالأسرة أولاً". فالنساء محجوبات أيديولوجيًا و"لا يمكنهن الرؤية وبالتالي إعادة قراءة الأطر التي يحيين حياتهن من خلالها" (ص 161).

من الناحية الهيكلية، يمكن للدولة إضفاء الصبغة القانونية على المساواة النوعية وأداء التزامها اللفظي تجاهها. ومع ذلك فإن المواقف الثقافية تجاه النساء الموجودة على عمق أكبر بكثير تحت المشاعر العامة المؤيدة للمساواة تستديم تلك التراتبات النوعية القوية في الحياة العامة والحياة الخاصة التي يضعها الرجال والنساء الميهمن عليهن ويتواطؤن عليها. ومن المؤكد أن هذا هو الحال في الغرب، حيث أدت مجموعة كبيرة من التدخلات المؤسسية والقانونية المؤيدة للمساواة مقرونة بالبرامج الداعمة للنساء وإجراءات المحاسبة وغيرها فقط إلى تحويل التيار على نحو هامشي لمصلحة النساء في المناصب القيادية رفيعة المكانة عبر المهن المختلفة، وفي السياسة، وفي قطاع الشركات والوظائف الحكومية، وذلك بالرغم من عقود من النقاش شديد العلنية، وزيادة الوعي النسوي بشأن قضايا المساواة، ولكن الصورة في جنوب شرق آسيا أكثر تعقيدًا. فالصدمات السياسية الخاصة بالقضاء على الاستعمار، والحركات القومية،

وبناء الدولة بعد الاستقلال، وظهور النخب السياسية وقبضتها الحديدية، ومع هذا كله وجود دافع نحو التحديث والتصنيع والنمو الاقتصادي، وخلق البيئات التاريخية التي يعلق فيها تعليم النساء وظهورهن في المجال العام بين ضغوط متضاربة. "فمن ناحية، كان الزعماء القوميون يدعون إلى تشجيع تعليم النساء، بينما كانت القيم الأبوية الخاصة بالنخب الموجودة تقوض من ناحية أخرى أية التزامات حقيقية بتحرير الجنسية الاجتماعية أو زيادة فرص النساء" (Mazumdar, 1993, p. 21). واللافت للانتباه إلى حد كبير أن قيادات تلك النخب السياسية، بما في ذلك الكثير من الزعماء القوميين ورؤساء حكومات ما بعد الاستقلال، قد تلقوا تعليمًا غربيًا (ومثال ذلك تلقي رئيسا إندونيسيا سوكارنو وسوهارتو تعليمًا هولنديًا، وتلقى لي كوان يو أول رئيس وزراء سنغافوري، وهو متقاعد حاليًا، تعليمًا بريطانيًا).

سياسة ثقافية،

فروق ثقافية

تغطي القيم والمواقف الثقافية "الآسيوية"، المتأصلة في الإحياء المعاصر للمبادئ الدينية البوذية أو الكونفوشية أو الإسلامية، في كل مكان بالمنطقة على الكفاح السياسي للنساء من أجل إصلاحات المساواة، وطموحاتهن وفرصهن المهنية، واستقلالهن، وتقرير المصير طبقًا لشروطهن. وكان لدى النساء اللائي يتحدثن في الفصول التالية الشيء نفسه الذي يرغبن في قوله بشأن "النسق العقلي الثقافي"، والقيم "الآسيوية" أو "الشرقية" أو "الصينية" أو "الإسلامية" أو "الكونفوشية"، والسياسة الثقافية التي تفرض ما يعتبره البعض تركيبة "شرقية" تقليدية ذات صبغة رومانسية. غير أن أخريات، ومعظمهن ماليزيات مسلمات، دافعن عن أدوار النساء ومسئولياتهن التقليدية باعتبارها مكانهن "الطبيعي" حسب "طبيعة النساء الحقيقية"، كملاذ من مبالغات الرؤى الغربية والحداثية الخاصة بعضوات الحركة النسوية. لكنهن أيدن كذلك ضرورة وجود قدر أكبر من مرونة أماكن العمل لتمكين النساء من تحقيق المطامح المهنية وواجباتهن تجاه الأسرة والبيت.

النساء في هذه الدراسة حضريات، وينتمين إلى الطبقة الوسطى العليا، وعلي قدر مرتفع من التعليم، وناجحات في أعمالهن. وكشأن كل المؤلفات اللائي أوردت أسماءهن واقتبست نصوصًا من أبحاثهن هنا، هؤلاء النساء منتجات ناجحة لنظم التعليم نفسها التي ينتقدها البعض ويعرضها البعض الآخر كنموذج للمساواة القائمة على الجدارة والاستحقاق، وقدرة النساء على النجاح في إطار هذا النظام. وهن جميعًا وبلا استثناء يشعرن بأن النظام التعليمي في بلدانهن لم يعوق حركتهن، أما ما يعوق حركتهن الآن على المستويات الأرفع هو الأيديولوجيات المتحيزة جنسيًا وعنصريًا التي تحظى بتقدير قانوني في بعض البلدان، ولكنها راسخة بعمق داخل الخيال الثقافي في كل البلدان. ومع ذلك تلقي الكثيرات بالمسئولية أيضًا على المناهج الدراسية وطرق التدريس (وكذلك الآباء والأمهات) فيما يتصل بالقضاء على مطامح الفتيات والنساء، حيث يجري تلقينهن منذ وقت مبكر أيديولوجيات النوع الاجتماعي الخاصة بالتفوق الذكوري ووضع الفتيات والنساء في المرتبة الثانية، وبالتالي إعادة إنتاج تلك الإستراتيجيات، ومع ذلك تشعر النساء في تايلاند وماليزيا بقوة أنه ينبغي تصميم التعليم في المجتمعات الريفية أو المحلية على نحو يعكس القيم الثقافية والعادات والأعراف التقليدية، رغم اعترافهن بأن البنى الأسرية والأدوار النوعية ليس لديها سوى فرص محدودة للحراك إلى أعلى أو للخارج. وكما أشرت في الفصل الثاني، "ربما يكون الإصرار على "النقاء" المحلي إلى حد كبير مبررًا للإحياء الرجعي للأشكال

القديمة من القمع، وهو ما سارعت النساء على وجه التحديد بتوضيحه" (Dirlik, 1996, p. 37). والواقع أن الكثير من النساء اللائي تحـدثت إليهن بعثن برسـائل مختلطـة وعبرن عن مواقف متناقضة تجاه المسـاواة النوعيـة، ودور النسـاء، والنزعـة التقليديـة الثقافية، والحداثة.

هناك شيء واحد مؤكد، وهـو أن "اسـتخدام النظم التعليميـة كآليـة لتحقيـق المسـاواة النوعية أمر من الواضـح أن الحكومـات الآسـيوية لم تسـع إلى تحقيقـه بقـدر كبـير من الطاقة والحماس" (Vervoorn, 1998, p. 266). وعلاوة على ذلك، فإن "التحليل الشـامل أو "الـواقعي للأدوار النوعيـة لم يُجـر في آسـيا" (Mazumdar, 1993, p. 16)، وهو ما يتضح في القلة النسبية في أعـداد الأبحـاث المؤلفـة محليًـا وعـدم وجـود "النوع الاجتماعي "باعتباره فئة سكانية في قواعد البيانات وتقـارير تعـداد السـكان، أو الجامعات، أو وزارات التعليم. وحيثما كان للجماعات والجمعيـات النسـوية أو النسـائية وجود ملحوظ، كما هو الحـال في سـنغافورة وماليزيـا، يكـون التحليـل النـوعي وحشـد التأييد السياسـي من أجـل الإصلاح القـانوني الـبرامج الاجتماعيـة دعمًـا للنسـاء (مثـل العنف العائلي) أكثر وضوحًا وإعلانًا، وإن كان في إطار أو ما تسمح به الحكومات.

الأمر الذي يوحـد الـرؤى "النسـوية" من الجنـوب والشـرق هـو الاعـتراف بـأن التنميـة الاقتصادية في تلك المناطق قامت على ظهور النساء، على الأقل بالقـدر الـذي قـامت به على ظهور الرجال. ولكنها قامت بصورة عامة على استغلال النساء العاملات اللائي حصلن على نصيب قليل من التعليم وتقاضين أجـورًا منخفضـة، وكـذلك على خـدماتهن المنزلية غير مدفوعة الأجر. وبينما تحقق النساء تقـدمًا في المشـاركة في قـوة العمـل والإنجاز التعليمي، فما زالت أجورهن أقل من أجـور الرجـال، ولا يكـاد أحـد يـراهن في الشئون المدنية والحكومية العليا، وقاعات اجتماع مجالس الإدارات، والإدارة التنفيذية. وتربط القيم الثقافية "الآسيوية" – التي تحظى بالتقدير القانوني في كثـير من الأمـاكن – النساء بقيود التبعية الاجتماعية والاقتصـادية للأزواج والأسـر. وقـد كـانت الرأسـمالية والنظام الأبوي باستمرار اتحادًا قاتلاً بالنسبة للنسـاء. غـير أنـه في جنـوب شـرق آسـيا ينسـجم خطـاب "القيم الآسـيوية" مـع التـواريخ السياسـية والاسـتعمارية ومـا بعـد الكولونيالية المعقـدة، ومسـارات التنميـة المختلفـة، وانبعـاث "القيم الأصـيلة" الدينيـة والثقافيـة، والأدوار والتـأثيرات التاريخيـة العديـدة لامتيـازات السـلطنة، والملكيـات الدستورية، والسلطات والحكومات العسكرية - حيث تحالفت جميعها على نحـو يعطي تفسـيرات أيديولوجيـة مختلفـة للنظـام الأبـوي والرأسـمالية الآسـيويين. وهـذه هي الشـبكات الكثيفـة الـتي يجـري داخلهـا الشـعور بتركيبـات الأنوثـة وبــ "واقـع" النسـاء ومكانتهن وفرصهن وقيودهن، التي جرى تشريعها ومنافسـتها وإعـادة إنتاجهـا وتنفيـذها بواسطة الدولة وفي المحاكم، وبواسطة النساء والرجال، داخـل قاعـة الـدرس وقاعـة اجتماع مجلس الإدارة، وفي المصنع والمطبخ.

يتطابق الكثير من تجارب النسـاء وتحليلاتهن الخاصـة بعوائـق الحيـاة العمليـة مـع تلـك التجارب والتحليلات الموثقة في الأدبيـات الغربيـة: موازنـة اليـوم المضـاعف، الشـعور بالذنب بشأن المطامح والالتزامات المهنية التي تنتقص من حقـوق الأسـرة والأطفـال، مشاعر الاضطرار للعمل ضعف الوقت بنصـف الأجـر، وهلم جـرا. ومـع ذلـك فـالفروق الثقافية واضحة فيمـا يتعلـق بسياسـة العلاقـات النوعيـة عـبر سلسـلة من المواجهـات المؤسسية التي لا تمر بها النساء في الغـرب، وتظـل المواقـف الثقافيـة في شـك من النسـاء اللائي يختلطن مهنيًـا مـع زملائهن الـذكور. وقـد أخبرتـني النسـاء عن رفضـهن فرص إجراء الأبحاث لأنها ستنطوي على قضاء وقت طويل جدًا مع الزملاء الـذكور في مكاتبهن أو معاملهن. وتحدثت النساء عن المخاوف من "الرؤية" مع الرجـال، ممـا قـد يـؤدي إلى "الهمسـات" و"القيـل والقـال"، حيث يظن النـاس "أن شـيئًا يـدعو للريبـة يجري". وقالت غير المتزوجات، اللائي قطعن شوطًا كبيرًا في عقدهن السـادس، إنهن لا يحضرن الأعمال التي تجري بعد ساعات الدراسة في الجامعة بمفـردهن، ناهيـك عن إحضار صديق أو شريك. وتقول إحداهن "لا يمكنني الذهاب لتناول الغـداء مـع عمـدائي

أكثر من اللازم" أو أنها تتحاشى أن تُرى في الحرم الجامعي أو خارجه بصحبة الرجـال. وقالت بعض النساء إنه من الأسهل أن تتعامل علنًا مـع الـذكور الأوروبـيين، ولكن ليس مع "أبناء جلدتنا". وتحظر القواعد الثقافية الخاصة بسلوك المرأة اللائق سلوك النسـاء المهني الاجتماعي وتحرمهن من فرص الاتصال التي تتشـكل فيهـا المعلومـات المهمـة والتحالفات والصفقات المهنية. وتحدثت النساء المتزوجات عن الأزواج الذين لا يقـرون العمل بعد ساعات الدوام الرسمي ويمنعـونهن من أدائـه، وهـو مـا يعـني في كثـير من الأحيان السماح لهن بـ "الخـروج" فقـط من أجـل مراسـم التخـرج، حيث يكـون وجـود العمداء إجباريًا.

تضع مسئوليات الأبناء تجاه آبائهن وأمهاتهن ضغوطا على الرجال والنساء داخل الأسرة "الآسـيوية". فالنسـاء غـير المتزوجـات، على عكس إخـوانهن وأخـواتهن المـتزوجين، متحررات بالفعل من رعاية الأطفال والواجبات تجاه الزوج والأسرة المعيشية، غير أنـه متوقع منهن أن يرعين آباءهن وأمهاتهن المسنين. وتقتضي التزامات الأبناء ثمنًا مختلفًا من الأبناء والبنات: فالنساء يقدمن الرعاية اليومية العاطفية والروتينية للآباء والأمهـات المسنين، بينما يكون الرجـال - وخاصـة الأبنـاء البكـر – مسـئولين عن الـدعم المـالي. وكان لـدى كـل النسـاء غـير المتزوجـات اللائي أجـريت مقـابلات معهن في سـنغافورة وهونج كونج كان أحد الوالـدين على الأقـل يقيم معهن، وكن جميعـا يقـدمن المسـاعدة المنزلية بشكل دائم أو لبعض الوقت. وكانت النساء يقدرن وجود رفيق مقيم، هو ذلـك الصديق الطيب والدائم الذي تصـادف أن يكـون أحـد والـديهن، غـير أن تلـك الترتيبـات كـانت تـأتي معهـا كـذلك بمسـئوليات تسـتهلك الـوقت. وحسـبما قالتـه عميـدة من سـنغافورة، "لا يعـني مجـرد أنـه ليس لي زوج وأطفـال أن ليس لي أسـرة. فـإن لي والدين مسنين، وتلك مسئولية. ولأن إخوتك متزوجون، فهم يظنون أن عليـك رعايتهمـا لكونك غير متزوجة. فأنت تصبحين جليسة الأسرة". وتحـدثت النسـاء عن اضـطرارهن لتنظيم ترتيبـات الرعايـة الخاصـة بوالـديهن، وهـو مـا قلن إنهـا علي أقـل تقـدير تلـك الترتيبـات الـتي ينظمهـا الأخـوة والأخـوات المـتزوجون من أجـل أطفـالهن من حيث استهلاك الوقت والتكلفة والتعقيد، وخاصـةً حين يعـني العمـل الأكـاديمي في كثـير من الأحيان السفر للخارج. فبقاء المرأة بلا زواج في مجتمع ذي توجه أسرى له ثمنه. ذلـك أن الإسـتراتيجيات الثقافيـة والسياسـات الاجتماعيـة تشـكل اختيـارات النسـاء والآراء الخاصـة بأسـاليب الحيـاة، وخاصـةً حين يكـون لسياسـات الإسـكان تـأثير مضـاد على استقلال النساء.

أشرت في موضع سابق إلى أن الحكومـات في بعض البلـدان ألمحت خلال السـتينيات والسـبعينيات من القـرن العشـرين إلى المسـاواة في النـوع الاجتمـاعي فيمـا يتعلـق بإصلاح قوانين الزواج، بما في ذلك تشـريع تعـدد الزوجـات وبطلان الـزواج دون السـن المقررة. ولكن القانون والسياسـة الاجتماعيـة والتنظيمـات المدنيـة تسـتديم الهندسـة الاجتماعية القائمة على النوع التي تضر النساء. ففي سـنغافورة ليس من حـق النسـاء الحصـول على إعانـات البطالـة والإعانـة الطبيـة لأطفـالهن - فالإعانـات متاحـة فقـط للرجال (Chan,2000). وتسـتبعد سياسـة الإسـكان النسـاء غـير المتزوجـات ولـديهن أطفال من الإسكان الحكومي المدعم. وكما أشرت آنفا، فالحكومة تقدم إعانات ماليـة موسعة للنساء اللائي لديهن أكثر من طفلين. وفي التعليم العالي، يمكن للرجال فقــط الحصول على دعم مالي للزوجة والأطفال المصاحبين لهم في الإجازات العلميـة. كمـا أن سقف نسبة الـ 33 % الخاص بالتحـاق النسـاء بكليـة الطب معمـول بهـا منـذ عـام 1979 ومازال إحـدى أكـثر القضـايا المختلـف عليهـا بين الحكومـة وجماعـات الضـغط الإصلاحية المؤيدة للمساواة. وقد ألحقت قوانين المواطنـة الضـرر بالنسـاء منـذ فـترة طويلـة. فحقـوق المواطنـة تمنح باسـتمرار (بعـد الإقامـة لمـدة عـامين) للأجنبيـات المتزوجات من رجال سنغافوريين؛ ومع ذلك لم يمتد هذا الحق ليشـمل السـنغافوريات المتزوجات من أجانب حتى ينـاير من عـام 1999 (Lee et al. 1999). وبنـاءً على الافتراضات القائلة بأن النساء يتبعن الأزواج، فإن البند القانوني يعـوق قـرارات الحيـاة العملية الخاصة بالنساء، كما يقيد حركـة النسـاء في البيئـة الأكاديميـة شـديدة الحركـة

والكونية. وقوانين المواطنة والإقامة في ماليزيا على القدر نفسه من التحيز النوعي، وهي مركز اهتمام الضغط الذي تمارسه المحاميات النسويات والجماعات النسائية. وتدعم المبررات الاقتصادية لـ "نزيف العقول" حجج الإصلاح: "إذا بقيت القوانين الحالية كما هي، فإننا قد نرى مغادرة الكثير من النساء اللائي على قدر كبير من التعليم والمهارة من البلاد لسبب بسيط، وهو أن أزواجهن لا يمكنهم الإقامة هنا. وسوف يتحمل اقتصاد بلدنا ثمن ذلك." (Ariffin, 1994, p. 131).

مازال عدم المساواة القانونية الذي يضر بالنساء قائما في ماليزيا التي جرم القانون فيها تعدد الزوجات لغير المسلمين أخيرًا في عام 1982 طبقًا لقانون الأسرة الفيدرالي. وتسمح الشريعة الإسلامية التي تطبقها الولايات للرجال المسلمين بالزواج من أربع نساء، بينما تتزوج المرأة المسلمة رجلاً واحدًا. ولا يتطلب الطلاق من جانب الزوج سوى إعلان طلاق الزوجة، وإن كانت شروط المصالحة وجلسات استماع اللجان الدينية مطلوبة الآن. أما النساء اللائي يرغبن في الطلاق فلابد لهن من تقديم شكوى تتضمن الدليل على نقض الوعد، أو الهجر، أو الخيانة، أو المعاملة غير العادلة بين الزوجات، أو مصاحبة الزوج لنساء سيئات السمعة؛ والتعويض المالي المقدم للرجال اختيار آخر أمام النساء المستقلات ماليًا. ويمنح الرجال المطلقون حق الوصاية على أطفالهم الشرعيين، بينما تصبح النساء وصيات على أطفالهن غير الشرعيين (Ariffin 1994). وكما أشرنا من قبل، فإن عدد النساء الحاصلات على شهادات في القانون يفوق عدد الرجال. وأوضحت أستاذة للقانون سبب الزيادة الكبيرة في عدد النساء الملتحقات بكليات القانون قائلةً إن معظم نساء البوميبوتيرا (المحليات) يدرسن القانون لحماية أنفسهن، وليس بغرض العمل في سلك المحاماة والقضاء. ولأن النساء المسلمات يخضعن للعادات الإسلامية وكذلك للقانون المدني، فما الطريقة الأفضل لحماية وضعهن وأطفالهن وأصولهن من أن تكون لديهن معرفة عملية بالنظام القانوني. وألمحت أخريات ما تشعر به شابات مسلمات كثيرات في الوقت الراهن من خوف وفزع من احتمال حدوث الزواج: إنه الاختيار "العملي" الصحيح بالنسبة للمرأة المسلمة، ولكنه في الوقت نفسه لا يضمن أمنها الاقتصادي، أو حقوقها في أطفالها، أو مكانة كزوجة وحيدة دائمة.

تخلق الأيديولوجيات الثقافية تراتبًا للنوع مثلما تخلق تراتبًا للعرق، وليست هذه ظاهرة يختص بها جنوب شرق آسيا. وفي تايلاند وهونج كونج وسنغافورة ليست هناك بنود قانونية أو دستورية تحظر على الجماعات العرقية تولي المناصب الحكومية أو وظائف الدولة أو الحصول على التعليم. وفي ماليزيا التفرقة العنصرية راسخة في الخطابات القانونية القضائية والسياسات الاجتماعية مثل تلك التي تحكم توظيف قطاع الخدمة المدنية والتعليم العالي.

وتمنح السياسات ذات الأساس العرقي الكثير من الامتيازات للسكان الماليين الأصليين وتقيم "أسقفًا خرسانية عرقية" بالنسبة لغير الماليين (كطلاب وأعضاء هيئة تدريس)، وبالتالي للأكاديميات غير المالاييات.

القيم الثقافية الأخرى المهمة و"الآسيوية" على نحو واضح التي يمكن أن تضر النساء هي سياسات "ماء الوجه" والمعتقدات السائدة الخاصة بالصلات والرعاية. وقالت بعض النساء إن بروتوكول ماء الوجه الثقافي المتحد مع اقتصاد الدَّين الاجتماعي للرعاية يشكل العلاقات الاجتماعية ويصنع الهوية في المواجهات المهنية اليومية ويلحق خسائر كبيرة بالوضع الاجتماعي للمرأة الذي هو وضع التابع بالفعل. ويعتبر الاختلاف مع الرئيس في المنتديات العامة كاللجان أو المجالس سلوكًا مؤسسيًا غير لائق، إذ يُنظر إليه على أنه "يقلل من مكانة رئيسك". وفي الغرب، كما أشرت من قبل، فإن التحدث بصوت مرتفع، واتخاذ موقف معارض من القضايا بناء على أسباب تتعلق بالمبادئ، أو برأي قانوني أو سياسي، أو دعمًا لقضايا العدالة الاجتماعية مهارات جوهرية جدًا تُشجع النساء على ممارستها كي يُعترف بهن، ويثبتن القدرة على القيادة،

وهلم جرا. أما في السياقات الآسيوية فيحظر قانون ماء الوجه المجادلات من جانب المرؤوسين، وهو ما يمتد إلى توقعات الخضوع في إطار أنساق الرعاية المؤسسية التي غالبًا ما يكون الواجب تجاه الشخص الكبير "الذي رباك" قيدا على العمل المستقل واتخاذ القرارات. بعبارة أخرى فإن "لسانك يكون مقيدًا جزءًا كبيرًا من حياتك العملية وتكون ملتزما بشكل أساسي بما هو مرسوم لك" (ماليزية صينية). ويتطلب صنع "العلاقات الممكنة" الخضوع والتبعية لمن ربوا التابع، والمهارة في تحسين الصلات: "يشبه الأمر ضرورة القدرة على جعل أناس معينين يحبونك كي يمكنك الحصول، مثلاً، على منحة دراسية أو على توقيع بالموافقة على قيامك بإجازتك العلمية."

وتقول عميدة سنغافورية: "إذا كنت موجودة بحال من الأحوال وحصلت على تلك المناصب، فإن أحد الذكور هو الذي أوصى بترقيتك، ولذلك يكون هناك ذلك الشعور بالواجب والولاء." هناك باستمرار رد، ودين، وواجب، وشعور أبدي بالامتنان نحو هؤلاء الذين دعموا تقدمك المؤسسي أو ترقيتك. ويمتد عدم إبداء الاحترام الواجب لنظام واجبات وتراتيات التبعية إلى فقدان ماء الوجه بالنسبة للاعبين الكبار والصغار في تلك العلاقات. وبالنسبة للنساء الأكثر احتمالاً لأن "يرعاهن" الذكور الكبار، فإن قواعد ماء الوجه داخل التراتبات الأبوية يمكن أن تضعف محاولاتهن التقدم. وتلقي السياسة النوعية والجنسية المؤسسية ظلالاً من الشك على علاقات الزمالة بين الذكور والإناث، وتشترط التوقعات الثقافية الخاصة بالأنوثة اللطيفة المخلصة التابعة أنه "لا يُفترض أن تتقدم النساء بقوة أكثر مما يجب، ولذلك فإنك تحدين من تقدمك، رغبةً منك في عدم إغضاب رؤسائك". ولابد من إدارة مهارات النساء المهنية وإسهاماتهن الفكرية، ومطامحهن الوظيفية، ومهاراتهن الإدارية، وقدراتهن في إطار السياق الذي تخطط فيه خطابات الفرص المتكافئة، في العلن، على خلفية الخطاب الأيديولجي الخاص بالفرصة القائمة على الجدارة والاستحقاق، ولكن يجري التدخل فيها وممارستها من داخل أنساق القيم الثقافية التي تعكس الأشكال الآسيوية الخاصة للنظام الأبوي سواء على مستوى الدولة، أو القانون، أو الأكاديميا.

وفي تحليل للحركة النسوية الماليزية، تشبه "مزنة محمد" (1994) "مناورات" النساء داخل حقل ألغام الفرص المتكافئة هذا، والميزة الذكورية النظامية، والتفرقة ضد النساء بشكل من أشكال "المقامرة". وهي تقول إنه نتيجة لذلك "التفاعل بين إمكانية الحصول على الشيء والاستبعاد منه"، تدفع النساء إلى الاعتقاد بأنه "ليس هناك ما يوقف المرأة عن تحقيق ما تريده، بشرط أن تكون على قدر كافٍ من المهارة يجعلها تخطو بحذر ولا تقلب معايير المجتمع الذي يميز بين أفراده على أساس النوع" (ص 135) وفي مواجهة الحواجز الاجتماعية والثقافية، نجد أن النساء "مضطرات لأن يكن واسعات الحيلة كي يعرفن كيف "يتفاوضن" أو "يناورن" أو "يساومن" أو "يتلاعبن" بالوضع أو "يدرنه" لمصلحتهن. وتعمل إستراتيجيات المقامرة التي سبق ذكرها في إطار قواعد نظام الأفضلية الذكورية" (ص 135). بعبارة أخرى، يضع النظام الأبوي القواعد ويطبقها بسهولة، ذلك أنها الصورة المطابقة لواضعيها. ومشروع حياة النساء هو أن يتعلمن ويلعبن طبقًا للقواعد، ولأن القواعد ليس من وضعهن، فهن إما أن "يعدن قراءة الأطر التي يحيين بها حياتهن" (PuruShutam 1998. p.161) أو يلتففن حول القواعد، ويناورن ويغششن في اللعب كي يجدن ثغرة، أو مساحة صغيرة يؤكدن فيها الـ "أنا" المتدخل فيها والمتنازع عليها ثقافيًا.

النظرية المحلية

ليست الآراء النسوية من الشرق والجنوب موحدة، وليست على اتفاق فيما بينها، ولا تمثل سوي رأي الأقلية بشأن القضايا المتصلة بالنساء في إدارة التعليم العالي. وفي ظل قضايا الصحة والتوظيف والتعليم الأكثر إلحاحًا التي تواجه فتيات ونساء الريف والطبقة العاملة، لا تبعث الأبحاث المحدودة التي تركز على النساء الأكاديميات على

الدهشة. بل إن الانشغال الأكاديمي بقضايا المساواة النوعية في مهنة ذات أجر جيد ومكانة مرتفعة نسبيًا مثل التدريس بالجامعة يمكن أن ينظر إليه بسهولة على أنه هم بورجوازي بين النخبة المهنية على حساب الاهتمام بالتفرقة واستغلال النساء في وظائف أقل تميزًا.

مع احتمال وجود التعميم، في تأويلي، تنقسم الآراء النسوية من الجنوب والشرق بين من يقبلون النماذج النظرية الغربية على أنها عدسات قابلة للتعديل ومفيدة لبحث الأنساق الأبوية المحلية، والخطابات النوعية، والتفاوتات المنتظمة، وهؤلاء الذين يرفضون الفكر النسوي الغربي ويؤيدون بدلاً من ذلك "توطين" النظرية والقوالب التحليلية. ونجد في الغالب أن النسويات اللائي طبقن النظريات الغربية على تحليلات مواقعهن المحلية قد قمن، على سبيل المثال، بتعديل وإعادة صياغة نظريات الدولة أو القوة أو التحديث أو الرأسمالية طبقًا للتحليلات الخاصة بالثقافة التي تجرى في مكانها الأصلي والخاصة بالطريقة التي أصبحت بها النساء مقحمات منذ زمن بعيد في تلك الاقترانات الشرقية/ الغربية الخاصة بالرأسمالية والكونفوشية، أو التحديث والأسلمة. ويظل ما إذا كانت تلك التعديلات النظرية والتحليلية تدل على وجهة النظر المحلية أو لا – وهذا في حد ذاته عرض "محلي" - أمرًا مطروحًا للنقاش. وهناك ثلاث قضايا على الأقل تتمحور حول هذا السؤال: "ما الذي يشكل المحلي؟" (Mohamad & Wong 1994).

أولاً: تتخذ النسويات اللائي يرفضن كل أشكال النظرية الغربية، باعتبارها عاجزة بطبعها عن التحدث مع وجهة نظر المواقع غير الغربية أو عنها أو منها، فضاء نقيا لا تشوبه شائبة يتحدثن وينظرن منه. وعادة ما يعلي هذا الموقع من قيمة الآراء المحلية باعتبارها صادرة عن تجارب حقيقية، وباعتبارها "نوافذ حقيقية على الواقع"، مقابل النظرية الغربية باعتبارها تجريدًا، وخرافةً، وخيالاً. ذلك فإنني أقول، من وجهة نظر أعترف بأنها غربية، إن ومع النظرية نفسها منتج غربي، وبذلك فليس هناك ما يضمن أن "المجتمع المحلي"، مهما كان تعريفه، سوف ينظر نفسه على نحو يجعل النظرية مفهومة بشكل عام - أي النظرية باعتبارها معرفة مجردة، وباعتبارها بناءً لمقولات التحليل الكلي القابلة للتعميم (حتى بالنسبة للوحدات المصغرة كالأفراد أو السلوك أو السيرورة)، وكبناء للافتراض واختباره، ومعايير للمصداقية وإثبات الحقيقة، والتفكير الاستنتاجي والاستقرائي (كما في النظرية المجذرة)،... إلخ. وقد سبق أن قلت، وسوف أثير هذه النقطة مرة أخرى بعد قليل، إنه لا تزال هناك حاجة إلى تنظير الصورة الكبيرة، وإلى المبادئ القابلة للتعميم والمعيارية التي يمكن بناءً عليها تقييم الادعاءات والحكم عليها وتقديمها، من أجل عالم أفضل وأكثر مساواةً.

ثانيًا: هناك ميل بين الباحثين ما بعد الكولونياليين (وغيرهم كذلك بطبيعة الحال) إلى اتهام الرأسمالية وفروعها التاريخية، من إمبريالية واستعمار ونماذج التنمية الاقتصادية التي أعقبتها، بإدخال التفاوتات الاقتصادية والاجتماعية إلى سائر أنحاء العالم. ومع ذلك فإن هذا الموقف لا يعترف بأن التراتبات والتفاوتات النوعية (والعرقية) تسبق الرأسمالية وأن الجنسية الاجتماعية في واقع الأمر هي تقسيم العمل الأقدم والأكثر عمومية.

ثالثًا: إذا كانت النسويات المعارضات للغرب يشرن بـ "التوطين" إلى أنفسهن، أي إلى الباحثة النسوية ما بعد الكولونيالية، إذن فبناء النظرية وتحليلها، كما قلت من قبل، تتدخل فيه باستمرار المزايا الطبقية والتعليمية التي تحدد مكانة المفكر أو المنظر في المدارات وطرق الرؤية الحضرية والكوزموبوليتانية والمرتبطة ببعضها كونيًا. ومع ذلك فإنه إذا كانت كلمة محلي تشير إلى المجتمعات التقليدية التي لم يمسها التحديث، أو مبالغات التغريب، أو التليفون أو التليفزيون، فإن هذا إذن يثير السؤال الذي أثير من قبل بشأن افتراضات المصداقية المحلية والميول المحلية لـ "التنظير". ولإحساس

محمـد وونج (1994) بتعقـد تلـك القضـايا فإنـه يشـير إلى أن "الـدافع إلى اسـتخراج العناصر والنماذج المحلية يأتي في وقته" ولكن لابد من توخي الحذر

> **إذا كان لهذه الخطوة ألا تؤدي إلى رؤية أبوية أكثر رجعية وأكثر تحسنًا. فما هو على سبيل المثال الذي يشكل "المحلي"؟ هل يخفف "المحلي" الخطاب التطوري الذي يعد على هذا النحو ببديل أفضل للنساء؟ هل هناك وجود لخطر العودة إلى الإقليمية بشكل يضر النزعة الكلية المتطلعة للأمام؟ (ص xi- xii)**

أثرت من قبـل القضـايا المحليـة وتعدديـة الأصـوات، والكليـات والمعياريـة في الفصـل الرابع، ولكني أؤكد هنا ما أعتبره كذلك التزامًـا سياسـيًا مهمـا ووجهـة نظـر معرفيـة لا يمكن التغاضي عنها بالنسبة لأي مشـروع نسـائي؛ إنـه ضـرورة تحـدي "المقـاييس" أو النماذج أو المعايير الكلية (الأخلاقية أو الخلقية أو النظرية أو القانونية) الأكبر وإصـلاحها باستمرار، واقتراح النماذج المثالية المؤقتة والمعيارية التي يجب السـعي لبلوغهـا ويتم بناءً عليها الحكم على التفرقة والتفاوتات. ويصوغ هاردينج ذلك بلغة بسيطة قائلاً: "لابد من وجود معايير للتمييز بين ما أريـد أن يكـون عليـه العـالم ومـا هـو عليـه في الواقـع الإمبريقي" (مقتبس في Scheurich, 1997, p. 35).

شرق أو غرب، شمال أو جنوب إنها بالفعـل مؤشـرات مهمـة لسياسـة تحديـد الموقـع، وتعريف وجهة النظر ووضعها في سياقها. ومع ذ ذلك فإن الموقـع الجغـرافي والقضـايا الخاصة بمن الذي يتكلم وأين وكيف ولمن يتكلم تظل قضايا معرفيـة وكـذلك سياسـية عنيدة على المستوى الكوني. وتقـع باسـتمرار سياسـات الـرأي والهويـة وموقـع الكلام داخل أية محاولات لتوضيح ما قد تعنيه وجهات النظر المحليـة وبالتـالي تكـون راسـخة فيها - المحاولات المقيدة في حد ذاتها موجودة في لغة النظريـة والخطـاب الأكـاديمي الخاص بالبحث الغربي الذي أتحدثه هنا ويشكل ما يسمى عمل "العالم الثالث" العلمي الذي أقتبسه هنا.

في الميدان

أعـود الآن إلى حيث بـدأت في هـذا الفصـل وأختتم بروايـة سـردية للطـوارئ المحليـة محتملة الوقوع في هذه العملية البحثية. وما أهدف إليه هنا هـو تقـديم خلفيـة سـياقية، ولقطة للطبيعة العشوائية الفوضوية "المشوشـة" اجتماعيًـا" الخاصـة بـالبحث الـذي لا يزعم أن هناك فصلاً بين الباحث باعتباره الموضـوع الاجتمـاعي "أنـا" والكيـان المجـرد المتخفي في هيئة الباحث المحايـد الـذي ينشـد الواقـع والحقـائق والوقـائع المجـردة (Scheurich 1997). وعند شرحي للخيارات والإجراءات المنهجية، فأنا لا أدعي الدقة التحليليـة المحايـدة، أو التحليـل الاجتمـاعي الـذي جـرى إخراجـه من سـياقه، أو جمـع البيانـات غـير الملوثـة. بـل إنـني أرغب في تقـديم سـياق حي كنت أنـا وهـذا البحث، وحوارات النساء التي تلي، موجودين فيها.

لقد أوضحت بالفعل القيود المالية واللوجيستية الخاصة بمجال هـذه الدراسـة وقـراري الذي اتخذته في وقت مبكر بصياغة ذلك على أنه مجموعة من دراسات الحالة. ويتكون بحث دراسة الحالة من جمع بيانات نوعية دقيقة التفاصيل من مجموعـة صـغيرة نسـبيًا داخل سياق محلي، وهي تهدف إلى رسم صـورة معمقـة للموقـع المحلي (مثـل قاعـة الدرس، أو المحكمة، أو المصـنع، أو المجتمـع المحلي)، أو الفـرد المحلي، أو التجـارب الجماعيـة (كالأسـرة أو العمـال أو النسـاء أو المعلمين أو الطلاب) وتـأويلات الشـعوب للأحداث أو العمليات أو البُنى الاجتماعيـة داخـل السـياق المحلي. وفي دراسـات حالـة الجماعـات، يبحث البـاحث عن الصـفات الفريـدة وكـذلك عن الأنمـاط المشـتركة بين الحالات. ولا يدعي بحث دراسة الحالة أنه قابـل للتعميم، وإن كـان يهـدف إلى تحـديث

وتنظير الأحـداث أو العمليـات أو البُـنى الـتي يمكن تناقلهـا عـبر السـياقات الاجتماعيـة والسياقات ذات الموقع الثقافي التي تتسم بالتشابه ولكنها متمايزة.

وكمـا أشـرت من قبـل، فقـد حـددتُ بدايـةً النسـاء في كـل موقـع من خلال شـبكتي الاجتماعية والأكاديميـة، ومن خلال التعـرف عليهن على مواقـع الجامعـات الإلكترونيـة، وهو ما أدى في النهايـة إلى جمـع عينـات كـرة الثلج. وقـد أقـامت بعض النسـاء نقـاط اتصال بالنساء الأخريات نيابة عني، وتوفرت اتصـالات وتوصـيات بينمـا كنت في موقـع البحث. والواقع أن النساء في "هونج كونج" و "ماليزيا" كن على قدر كبير من الترحيب بعروض ترتيب المقابلات في الحال. ومع أنني كنت أحمل على الدوام رصيدًا كبيرًا من أشـرطة التسـجيل والاسـتبيانات والاسـتمارات السـرية والموافقـة، فلم أكن أسـتطيع تخصيص وقت لاتصـالات جديـدة خلال اليـوم، حيث كـانت مواعيـد المقـابلات المرتبـة مسبقًا في الجامعات المختلفة محددة ومؤكدة، وبينما كنت عائدة ذات يـوم مـع إحـدى الزميلات بعـد تنـاول الغـداء إلى كليـة البوليتكنيـك في "هـونج كـونج" التقيت مصـادفةً بعميـدة تطـوعت على الفـور لرؤيـتي في وقت لاحـق من ذلـك اليـوم. وكنت ملتزمـة بالفعل بمقابلة بعد ظهر ذلك اليوم عـبر المدينـة في الجامعـة المعمدانيـة. ولكي أحـل تلك المشكلة اللوجيستية عرضت الاتصال بها في وقت لاحق من ذلك اليوم عقب آخـر مقابلاتي، ولكن عندما اتصلت بها في الساعة السادسة مسـاءً كنت قـد تـأخرت كثـيرًا. وكنت سأغادر "هونج كونج" في اليوم التالي. وعندما يتطوع أحد أو يتقدم بالمسـاعدة، فليس من الأدب إحباطه، وقد شعرت بالذنب من جراء وقوعي في تلك الزلة الثقافية، وسرعان ما تصبح تلك الفرص الضائعة مكونًـا أساسـيًا من مكونـات الشـعور بالضـياع. ورغم دراسة الخرائط لتحديد الوقت الذي يستغرقه الانتقـال بين الجامعـات على وجـه التقريب، فقد كان تخصيص وقت إضافي للعثـور على طـريقي داخـل الحـرم الجـامعي والوصول مبكرًا، فإن لوجستيات البحث تتخذ لنفسها حيـاة خاصـة بهـا. وكثـيرًا مـا يهتم البحث الذي من هذا النوع على نحو أقل بالسيطرة على الوضع وعلى نحو أكبر بالبقـاء على سطح الماء في تيار الأحداث السريع، مع الاحتفـاظ طـوال الـوقت بـروح الدعابـة والتفاؤل.

بدأت الاتصال بالنساء جميعـا من خلال المراسـلات البريديـة والبريـد الإلكـتروني، حيث شـمل ذلـك مـوجز البحث الخـاص بمشـروعي الواقـع في أربـع صـفحات، وشـروط المشاركة، واستبيانًا. وكان الاستبيان يسعى للحصول على بيانات ديموجرافيـة قياسـية ويطرح أسئلة عن مطامح النساء وتجاربهن في الحياة العملية، وهو مـا كـان فيمـا بعـد بمثابة مداخل للمقابلات. وقد صمم الاستبيان بالتشـاور مـع النسـاء المحليـات في كـل موقع، لضمان ملاءمته من الناحية الثقافية واللغوية، مع بقـاء الأسـئلة كلهـا واحـدة من الناحية المفاهيمية.

وفي كل بلد كنت أبحث في البداية عن النساء اللائي يتولين مناصـب في الإدارة العليـا كالعميـدة ومـا فوقهـا. وسـرعان مـا بـات واضـحًا أنـني لن أجـد نائبـات مستشـار أو مساعدات نائب مستشار، فنقلت تعريفي لكلمة "العليا" إلى مديرات المراكـز ونائبـات العمداء، ورئيسات المدارس أو الأقسـام. وقمت في كـل موقـع كـذلك بعمـل ترتيبـات للحديث مع النساء في المناصب غير الإدارية في صفوف التصـنيف من المحاضـرة إلى الأسـتاذة المشـاركة. وفي بعض الأحيـان كـانت تتـاح لي الفـرص للحـديث معهن كمجموعات، وفي أحيان أخرى كانت هناك جلسـات مـع الواحـدة تلـو الأخـرى. وكـانت معظم تلك الجلسات تجمعات عفوية على فنجان قهوة أو طعـام الغـداء، حيث لم يكن من المناسب استعمال جهاز التسجيل غـير أنـه أتاحت لي الفرصـة في سـنغافورة كي أجمع مجموعة كبيرة نسبيًا من النسـاء على طعـام العشـاء في أحـد المقـار النسـائية، حيث جـرى تسـجيل جـزء من الحـديث الـذي دار في تلـك الأمسـية. وقـد كـانت تلـك الأحاديث التي تتسم بطابع أكـبر من عـدم الرسـمية تحـاول قيـاس آراء النسـاء بشـأن السقوف الزجاجية، ومطـامحهن العمليـة، وتـأويلهن للفـرص والعوائـق بين النسـاء في المناصب غير الإدارية. وأكـد الكثـير من تعليقـاتهن التصـريحات الـتي أدلت بهـا النسـاء

اللائي يتولين مناصب أعلى، كمـا ألقت تلـك التعليقـات بعض الضـوء على طريقـة فهم النساء لأساليب إدارة وقيادة النساء الأخريات.

وفي نهاية كل مقابلة كنت أقدم نسخًا من تقريـر المسـاواة النوعيـة السـنوي الخـاص بجـامعتي، وأحـدث بـرامج النسـاء المقدمـة من مكتب المسـاواة، وعينـة من الأوراق الأخيرة التي نشرتها عن النساء في التعليم العالي في هونج كونج وسنغافورة وتايلانـد. وبما أن تايلاند كانت دراسة الحالة الأولى لي، فلم تكن لي أوراق منشورة من قبل عن الموضوع أتركها للنساء هناك. وقـد قـدمت أوراقي لكي يتكـون لـدى النسـاء إحسـاس بكتابتي وبالمقاربة السوسولوجية والنسوية التي اتبعها بشأن قضايا النســاء في التعليم العـالي، ولكي يشـعرن بالراحـة مـع الطـرق الـتي عرضـتها وفسّـرت تجـارب النسـاء الأخريات، وقد نصحت الجميع بأن لهن حرية سحب تفريغـات مقـابلاتهن إذا كـانت لهن أية تحفظات بشأن كيفية كتابتي للبحث. وقد أعيدت تفريغات المقابلات كلها للمراجعـة والتحرير وإعطاء الموافقة عليهـا، ولم تطلب امـرأة من تايلانـد أو سـنغافورة أو هـونج كونج إجراء تعديلات على تفريغ مقابلاتها. إلا أنـه من بين الماليزيـات العديـدات، تلقيت رسائل متكررة بالبريد الإلكتروني يستفسرن فيها عن موعـد وصـول التفريغـات ومـتى سيتلقين مسودة البحث، وحرر العديد منهن تفريغات مقابلاتهن لزيادة الوضوح اللغــوي ومحو العبارات التي ظنن أن من الممكن أن تُساء قراءتها وتعتبر "حساسة من الناحية العنصرية". كما أوضحت للنساء كافة أنني سوف أبذل جهدًا لنشـر الورقـة الناتجـة عن ذلك في دورية إقليمية (باللغة الإنجليزية) وأعرض النتـائج في المـؤتمرات المحليـة كي أعيد البيانات إلى الموقع والمجتمع المحلي الخاص بالنساء اللائي استقيت منهن. وهذه إسـتراتيجية أخلاقيـة وسياسـية مهمـة في البحث النسـوي ولهـا أهميتهـا الخاصـة في السـياقات الـتي لا يكـون فيهـا البـاحث ابنًـا للثقافـة المحليـة (Haraway, 1988;, Scheuric 1997). وقد عرضت دراسة الحالـة الأخـيرة الخاصـة بماليزيـا في مـؤتمر مشترك بين جمعيتي البحوث التعليمية السـنغافورية والماليزيـة عقـد في ماليزيـا عـام 1999.

أعيدت التفريغات بصورة عامة خلال ثلاثة إلى أربعة أشهر. ولم تسحب أي من النســاء تفريغ مقابلتها. وما إن أعددت مسودة الورقة للنشر حتى أرسلتها إلى كل المشـاركات للتعليق عليها. ومـرة أخـرى ردت بضـع ماليزيـات، حيث علقن جميعـا تعليقـات مؤيـدة بشأن "التأويل العـادل" وعـرض إسـهاماتهن، وبعـد ذلـك الإقـرار النهـائي، قـدمت كـل دراسة حالة على حدة إلى الدوريات الإقليمية لنشرها. وما إن نشرت كـل ورقـة حـتى أرسلت إلى كل النساء نسخًا من الورقة المنشورة، ولا أزال على صلة منتظمة بالعديد من النساء في كل بلد.

أثناء إجراء الدراسات كنت أشارك كذلك في دراسة استمرت ثلاث سـنوات عن الأسـر التي تضم أجناسًا بشرية مختلفة (انظر Luke & Carrington,2000 وانظر كذلك & Luke 1999,1998,ALuke). وقد أدار ذلك البحث فريق يضم ثلاثة أعضاء: شريكي، ومساعد البحث/ مدير المشروع المتفرغ، وأنا. وكان ذلك المشروع ممولاً تمويلاً جيـدًا، وسافرنا إلى ست مدن كبرى خلال ثلاث سـنوات إلى جـانب زيـارة العـائلات في بضـع مدن بلدات ريفية وإقليمية. وقد مكنتني المقابلات التي أجـريت مـع حـوالي 80 أسـرة تضم أجناسًا بشرية مختلفة ينحدر أحـد الشـريكين فيهـا من أصـول هنديـة آسـيوية من جمع مجموعة من المعلومات والفهم العميق ذات صلة بالموضوع من النساء والرجــال الذين هاجروا هم أنفسهم، أو والداهم، إلى أسـتراليا من ماليزيـا وإندونيسـيا والفليـبين وسنغافورة والصين والهند وكوريا الجنوبية. وكان الكثير من النساء مهنيـات في بلادهن الأم. ومع أن بحثنا كان يركز على سياسة الأجناس البشرية وممارسات إضفاء الصــبغة العنصرية، فقد قدمن فهما استرجاعيًا قيمًا لقضايا النساء وتجاربهن المهنية في الوطن الأم.

ومع ذلك فقد أفسدني ذلك المشروع، بمعنى أن فريقًا يضم ثلاثة أشخاص يوفر مجــالاً للجمع والارتباطات مـع الموضـوعات أكـبر بكثـير ممـا تـوفره إدارة مشـروع بمفـردك. فعنـدما يكـون شـخص مـا مشـغولاً بـإجراء نقـاش يـترك باسـتمرار اثـنين يسـجلان الملاحظات، أو يلاحظـان ويسـجلان المصـنوعات الموجـودة في أنحـاء الـبيت أو رصـيد الأشـخاص السـلوكي والإشـاري، أو إعـداد سـؤال متابعـة، أو مراجعـة جـدول مواعيـد المقـابلات والتأكـد ممـا فاتنـا، أو إلى أين نعيـد توجيـه الفحص. وبعـد المقـابلات، كـان بإمكاننا الاستجواب وتبادل الانطباعات والتفسيرات الأوليـة ويهتم مسـاعد البحث بكـل اللوجستيات الفنية والانتقالية، ويقدم مـواجز لإجابـات الاسـتبيان، وينظم أوراق الإيجـاز السابقة للمقابلات عن الأسر، وهلم جرا. ولم أكن أحظى بأي من آليات الدعم تلك في دراستي فقد كنت "متعددة المهام" بمفردي.

إعطاء الاهتمام الكامل في محادثة بين شخصين، مع كتابة بعض الملاحظات في الوقت نفسه، وعمل ملاحظات ذهنية بشأن أي القضايا يجرى فحصه أكثر الالتزام بالجدول مع الزمني في إطار التنظيم المفاهيمي لأسئلتي، مع إلقاء نظرات سريعة على الاســتبيان لمتابعة الإجابات، مع مراعاة الوقت ومتابعة جهاز التسجيل، وهلم جرا، يمكن أن يكـون أمرًا مضنيًا جدًا، وتجارب مجهدة غالبًا ما تخلق فرصًا ضـائعة، واللوجسـتيات الأساسـية مثل الكفاح مع أجهزة التسجيل التي تدخل في "مود" المقاومة، بالرغم من البطاريات الجديدة ومراجعة التوصيلات أكثر من مرة، أثناء محاولة التركيز على المحادثـة وجعلهـا تسير في الخط المرسوم لها، تجارب شائعة تتعلق بإجراء المقابلات. ولا يـرغب المـرء في أن يبدو متسرعًا، ومع ذلك لا تكون هناك سوى ساعة واحدة يجب أن تغطى خلالها مجموعة من القضايا. وكان معظم النساء يرينني بين الاجتماعات أو الدروس، ولم يكن هناك باستمرار مجال لتجاوز الوقت المحدد. ومع أنني حاولت ترتيب مواعيد المقابلات التي في الجامعة الواحدة في اليوم نفسه، فلم يفلح ذلك بحال من الأحوال، وكثيرًا مــا كنت أجد نفسي أسرع فزعة لآخذ تاكسي إلى المقابلة التالية التي كان من الممكن أن تكون في أماكن مثل بانكوك أو كوالالمبور على بعد ساعات في كثير من الأحيان.

كانت المشاكل غير المنظورة تزحف على الطريـق، ففي تايلانـد أدرت مقـابلتين بينمـا كانت ماكينات قص الحشائش بالجامعة تصدر صوتًا مزعجًا خارج مكاتب النســاء اللاتي كنت أراهن في الطابق الأرضي. وكانت الأشرطة تكاد لا تُسـمع. وكـانت جامعـة هـونج كونج وقت زيارتي كلها موقع بنـاء، بغض النظـر عن المبـنى الـذي أزوره. كـانت هنـاك آلات تكسير الصخر وماكينات خلـط الأسـمنت، وطغى قـدر كـبير من ضوضـاء التشـييد على المحادثات وأخفى قطاعات كبيرة من الأشرطة الصوتية. وقد علمت مبكـرًا بـأمر اقتحـام أجهـزة التكـييف المزعجـة، وبـالرغم من شـراء أحـدث ميكروفـون وتشـغيلي باستمرار جهاز تسجيل آخر، فقد كان من الصـعب تفريـغ الكثـير من الأشـرطة بسـبب الضوضاء التي لم تنقطع.

في ماليزيـا، حرصـت نسـاء كثـيرات على زيـارتي في فنـدقي كي يـوفرن علي تكلفـة وإزعاج مشاوير التاكسي الطويلة إلى جامعاتهن، والواقع أنني التقيت بثلاث مجموعات في يـوم سـبت أثنـاء الغـداء وتنـاول شـاي بعض الظهـر، وكنـا قـد اتفقنـا على اللقـاء والتحدث أثناء تناول الطعـام بـدلاً من غرفـة الاجتماعـات العقيمـة في الفنـدق. وهكـذا التقينـا في مطعم الفنـدق، الـذي كـان محجـوزًا طـوال اليـوم وكـان مكتظًـا بالأسـر، والأطفال الذين يصرخون، وضجة مئات المحادثات، وطرطشـة نوافـير الميـاه، وصـوت البيانو الذي لم ينقطع، وهلم جرا. وكنت أديـر جهـازي تسـجيل وكـان لـدي ميكروفـون يُشـبك في ملابس المتحـدث تتناقلـه النسـاء فيمـا بينهن. وبطبيعـة الحـال، فإنـه من المستحيل في المقابلات الجماعية تنظيم المحادثـات بحيث يتحـدث شـخص واحـد في كـل مـرة. وفي يـوم السـبت ذاك انتهى بي الحـال بسـبع سـاعات من التسـجيل، كـان معظمها يصعب تفريغه بسبب الضوضاء الـتي في الخلفيـة، وقـد وصـلت بعض النسـاء متأخرات عن الموعد، وهو ما يعني أننـا تجاوزنـا الـوقت المحـدد، حيث وصـلت المـرأة التالية بعد ساعتين. وجرى بسرعة وضع العلامات على الأشرطة وتعبئتها داخل أظـرف

سبق وضع علامات عليها، ووضعت أشرطة وبطاريات جديدة، وأجرى اختبار سريع للصوت، وانطلقنا. وفي ذلك السياق غالبا ما لا يكون هناك وقت للاستعداد على نحو صحيح للمقابلة التالية، أو لكتابة الملاحظات في نهاية كل مقابلة، أو مراجعة الإجابات الموجود في استبيان الشخص التالي الذي ستجرى معه المقابلة، أو إعادة التعرف على مجال أبحاث النساء أو التفاصيل المؤسسية، وكانت هناك أيام كثيرة مثل هذا اليوم، حيث اتسمت بالكثافة العاطفية والإجهاد المعرفي.

كان سائقو التاكسي ينزلونني عند مداخل الجامعات الرئيسية أو المباني الإدارية المركزية، ثم أسير في كثير من الأحيان ما يبدو كأنه أميال في الحر والرطوبة الشديدين للعثور على المبنى الصحيح. وكنت في تلك الأثناء أجرجر شنطة أوراقي، وكتالوجات الجامعة، والخرائط، ومعدات التسجيل، وزجاجة ماء... إلخ - وكنت أصل في النهاية غارقة في العرق ومجهدة. وقد قمت برحلات مكدرة عالية السرعة بسيارات التاكسي - الخالية من أحزمة الأمان - في بانكوك وكوالالمبور، حيث كنت انطلق من مقابلة إلى المقابلة التي تليها، بينما أقوم بتغيير الأشرطة في المقعد الخلفي، ثم أخرج المجموعة التالية من الأوراق وخرائط الجامعات، وأعيد باستمرار التأكد من أنني لم أترك شيئًا ورائي. وبطبيعة الحال حدث في بعض المرات أني نسيت أشياء في سيارات التاكسي.

تُولي بضعة كتيبات بحثية، نسوية وغير نسوية، قدرًا كبيرًا من الاهتمام بالتجربة المعيشة الخاصة بالبحث الكيفي، بدلاً من التركيز على لوجيستيات جمع البيانات والتشفير والتحليل ومرحلة الكتابة، وهلم جرا. ويقدم البحث النسوي وكتب مناهج البحث نصائح بشأن ميثاق الشرف النسوي الخاص بالإعلان عن الذات وتصوير الذات من أجل تحطيم الحدود التقليدية بين الباحث والمبحوث. ونحن نستبعد بصورة عامة لُب الجوانب الدنيوية للبحث. والتجارب القليلة التي عرضتها بإيجاز هنا كانت نتيجة لموقع البحث. وما كان معظمها ليصبح مشكلة لو أن تلك الدراسات أجريت على أرض الوطن.

وأخيرًا، هناك تعليق على إجراء النساء أبحاث عن النساء، وهو أمر يختلف اختلافًا كبيرا عن تجربة إجراء أبحاث على الرجال أو على جماعات مختلطة، وبصورة عامة، أود أن أقول إن النساء في مجملهن أكثر مشاركةً من الناحية الاجتماعية عن الرجال، وأكثر منهم شمولاً في محادثاتهن، وأكثر منهم تأدبًا. ومحادثاتهم أقل بيروقراطية، وهن بصورة عامة لا يتخذن وضع "العارفات" على النحو الذي يفعله الرجال في كثير من الأحيان، وهن نادرًا ما يلقين محاضرات عند تقديم الإجابات. وكان النساء يقدمنني للهيئة الإدارية العاملة معهن وإلى النساء الأخريات في مكاتبهن، بينما نادرًا ما اهتم الرجال بتلك اللفتة. وكامرأة وكأكاديمية، أوليت اهتمامًا كبيرًا بالطريقة التي تعيد بها النساء صنع أماكن عملهن المؤسسية، وهو ما يختلف عن تنظيم الرجال لأماكن عملهم. ولم تكن مكاتب النساء جميعها توشي بأنها مكاتب أنثوية، ولكن الكثير منها كان كذلك. ففي تايلاند، على سبيل المثال، لم يكن هناك مكتب واحد من المكاتب التي زرتها بدون زهور الأوركيد، والتماثيل البورسلين أو المحفورة الصغيرة، والمفارش الحرير فوق الكتب وتحت صحون النباتات. وكانت الأفنية والشرفات مليئة بالنباتات، وكثيرًا ما كانت النساء يأخذنني في رحلات قصيرة إلى حدائقهن الصغيرة. وفي سنغافورة وهونج كونج بدت مكاتب النساء أكثر غربيةً، وتتسم بالجدية، ولكن في تلك الأماكن كذلك زينت النساء مكاتبهن بأعمال أطفالهن الفنية، وبصور الأسرة، وغير ذلك من التذكارات الشخصية.

لقد وجدت أن الذهاب لتناول طعام الغداء مع الأكاديميين الذكور منظم عادةً على نحو يمكن الزائرين القادمين من الخارج من مقابلة الأكاديميين "المهمين" ورفيعي المستوى الآخرين. أما في حالة النساء فالأمر على العكس من ذلك. إذ حدث مرارًا أنه عندما يُتاح للنساء وقت لتناول طعام الغداء أو شاي بعد الظهر، يكن قد نظمن بالفعل

غداءً جماعيًا أو دعين صديقاتهن في القاعة أو في أنحاء الحـرم الجـامعي لتنظيم غـداء جماعي. لقد كانت لديهن الرغبة في المشاركة في وجبة الطعام أو الطعام الخفيف مع الصديقات، وليس مع الأكاديميين ذوي النفوذ والاسم الكبير. وعندما كان الوقت يسمح، كن نذهب بالسيارة إلى مراكز التسـوق المحليـة أو إلى مطعم خـارج الحـرم الجـامعي كي نتحدث ونضحك ونأكل. والواقع أننا كنا جميعًا نتكلم كثيرًا عن الطعام. فمـع النـاس يبدو كل شيء أقل ادعاء بكثير. وعلى العكس من ذلـك، فقـد أمضـيت السـاعات على مر السنين مع رجال يرتـدون الملابس الرسـمية في قاعـات الجلـوس بأنديـة الكليـات نؤدي السيناريو التقليدي الخاص بـ "تناول الغداء مع الأولاد".

وباعتباري امرأة تجري أبحاثًا على النساء، فقد كانت هناك باسـتمرار مسـاحة للحـديث عن قضـايا النسـاء خـارج حـدود الأسـئلة المتعلقـة ببحـثي. واشـك في حـدوث أنمـاط مشابهة من الحديث النوعي الخاص بين رجال يتحدثون عن نتائج المباريات الرياضية أو السيارات أو صيد السمك، وبصورة عامـة، تبـدو النسـاء أكـثر ترحيبًـا من الرجـال عنـد الحديث عن القضايا الشخصية، من قبيل القصص التي تـدور حـول الأسـرة والأطفـال، وحول افتقادهن لأبنائهن الكبار الموجودين بالخـارج الآن، وحـول الحيـاة بعـد الطلاق أو الترمـل. وقـد وجـدت أن أسـلوب معظم النسـاء الخـاص بالتنقـل بين الموضـوعات المختلفة أثناء الحديث أكثر شمولاً بكثير؛ فهن بذلك يشجعن الباحث على المحادثة بدلاً من تقديم الحد الأدنى من الإجابات أو الخطابات النظرية المطولة. لقد سـألت النسـاء أسئلة عن حيـاتي، وعن سـبب قيـامي بهـذا البحث، وعمـا توصـلت إليـه من نتـائج في أماكن أخرى، وعن موطني، وعما إذا كان لدي أبناء أم لا، وهلم جرا. ورغم كل الفروق الثقافيـة، فـإن هنـاك الكثـير من الروابـط المشـتركة بين النسـاء الـتي يمكن أن تقيم جسورًا، حتى في تلك الفترة القصيرة التي تستغرقها المقابلة التي تدوم ساعة واحدة، يمكن من خلالها استكشاف القضايا على نحـو مشـترك. قـد تكـون لـدينا نظم وقواعـد ثقافيـة وبـنى واقـع ومعقوليـة وطـرق رؤيـة مختلفـة، ولكن تلـك الاختلافـات والنظم والقواعـد المكتوبـة بهـا هي مـا يشـكل "الشـيء الحقيقي". فالشـيء الحقيقي هـو باستمرار نظام تمثيل (Trinh, 1989, p. 84)، وهو وثيـق بقـدر تحـدثنا مـع أنفسـنا وتحدثنا مع بعضنا البعض.

الهوامش:

(*) من كتاب Globlization and Women In Academia North/ WestSouth/ East. By Carinen Luke London: Lawrece Erlbaunr Associates, 2001.

المراجع:

Adler, N. & Izraeli, D. (EDs) (1994). Competitive Fontiers : women Managers in a global Economy. Massachusetts. MA: Blackwell Business.

Ariffin, J. (1994). Women and Development in Malaysia. Kuala Lampur: pendaluk Publications.

Chan, J. (2000). The Status of Women in a Patriarchal State: The Case of Singapore. In L. Edwards & M. Rocese (Ed.), Women in Asia: Tradition, Modrnity and Globalization (pp. 39- 58). Sydney: Allen & Unwin.

Chew, P. (1994). The Singapore council of Women and the Women's movement. Journal of Southeast Asian Studies. 25 (10, 1-32.

Chua, B. H. (1991). Not Deplititicized but Ideologically Succesful: the Public Housing Programme in Singapore. International Journal of Urban and Regional Research, 15(1), 24- 41.

Chutintaranond, S. & cooparat, P. (1995). Comparative Higher ~Eduacation: Burma and Thailand. In A. H. Yee (Ed). East Asian Higher Education (pp.55- 68). Kidlington, UK: Pergamon/elservier Science.

Conway, J., & Bouroque, S. (Eds). (1993). The Politics of Women's Education Perspective from Asia, Africa and Latin America. Ann Arbor: University of Michigan press.

Dirlik, A. (1996). The Global in the Local. In R. Wilson & W. Dissanayake (Eds.), Global /Local: Cultural Production and the Transnational Imaginary (pp. 197- 221). Durham, NC: Duke University Press.

Edwards, L., & Roces, M. (Eds.) (2000). Women in Asia: Tradition, Modernity and Globalization. Sydeny: Allen & Unwin.

Haraway, D. J. (12988) . Situated knowledge: The Sience Question in Feminism and the Privelege of Partial Perspective. Feminist Studies. 14(Fall 1988), 575-599.

Hewison, K., & Rodan, G. (1996). The Ebb and Flow of civil society and the Decline of the Left in Southeast Asia. In G. rodan (ed.), Political Oppositions in Industrialization Asia (pp.40-71). London: Routledge.

Lee, J., Campbell, K., & Chia, A. (1999). The Three Paradoxes: Working Women in Singapore: Association of women for Action and Research (AWARE).

Lui, H. K., Suen, W. (1993). The Narrowing Gender Gap in Hong Kong 1976- 21980. Asian Economic Journal, 7(2), 167 – 180.

Luke, C., & Carrington, V. (2000). Race Matters. Journal of Intercultural Studies, 21 (1), 5 -24.

Luke, C., & Luke, A. (1998). Interracial Families: Difference within Difference, Ethnic and Racial Studies, 21 (4), 728- 754.

Mak, G. (Ed.). (1996). Women, Education, and Development in Asia. New York: Garland Publishing.

Marchand,M., & parpart,

J. (Eds.).(1995). Feminism/Postmodernism/Development. London: Routledge.

Mazumdar, V. (1993). A survey of Gender Issues and Education Development in Asia. In J. Conway & S. Bouroque (Eds), The Politics of Women‘s Education: Perspectives from Asia, Africa, and Latin (pp. 152- 22). Ann Arbor: university of Michigan Press.

Mohamad, M., & Wong, S. K. (1994). Introduction: Malaysian Critique and Experience of Feminism. Kajian Malaysia: Journal of Malaysian Studies, 12(1 & 2), I- xiii.

Phongpaichit, P., & Baker, C. (1996) . Thailand’s Boom. Sydney: Allen & Unwin.

Purushotam, N. (1998). Between Compliance and Resistance: Women and the Middle Class Way of Life in Singapore. In K. Sen & M. stevens (Eds), gender and Power in affluent asia (pp. 127-1660. London: routledge.

Scheurich, J.J. (1997) . Research Method in the Postmodern. London: Falmer Press.

Setiadarma, E. M. (1993). Indonesian Women in Higher Education Management. In E. Dines (Ed.), Women in Higher Education Management (pp. 105- 119). New York: UNESCO/Commonwealth Secretariat Publications.

Sidin, R. (1996). Malaysia. In G. Mak (Ed.), women, Education, and Development in Asia (pp. 119- 142). New York: Garland Publishing.

Sweeting, A. (1995). Educational Policy in a Time of Transition: The Case of Hong Kong. Research papers in Education. 10(1), 101- 129.

Trinh, M. H. (1989). Women, Native, Other. Bloomington: university of Indiana Press.

Unger, D. (1998). Building Social Capital in Thailand. Cambridge: Cambridge University Press.

Vervoorn, A. (1998). Re-orient: Change in asian Societies. Oxford: Oxford University Press.

الجندر والزمان والمكان

المرأة والتعليم العالى (*)

تأليف: دوروثى موس

ترجمة: رندة أبو بكر

أصبح التعليم العالى في المجتمعات الصناعية أكثر شكلية وتنظيماً، وذلك كنتاج لعلاقته بكل من الدولة وسوق العمل. وتعكس الرؤية السياسية للتعليم العالى جملة المفاهيم المرتبطة بالتطور الاجتماعي والاقتصادي. فعلى سبيل المثال يشرح إيدن فوستر كارتر [1] الرؤى المتضادة التي قدمها المنظرون في مجالي التحديث والتبعية فيما يختص بالتعليم العالي في جنوب الكرة الأرضية. ففي حين يركز منظرو التحديث على دور التعليم العالي في إنتاج رأس المال الإنساني في مجال الاقتصاد، وبناء الدولة، وخلق"وعى حداثي"، يركز منظرو التبعية على عملية خلق طبقة نخبوية من الأكاديميين، وعلى دور التعليم العالي في الضغط من أجل تحقيق الامتثال الإجتماعي.

يتطرق البحث في موضوع المرأة والتعليم العالي إلى مجالات متعددة. فهناك مثلاً اهتمام كبير بالصعوبات التي تواجهها الدارسات اللاتي تخطين مرحلة الشباب من أجل تحقيق التوازن بين شئونهن المادية ورغبتهن في العمل من منازلهن من ناحية ومتطلبات التعليم العالي من ناحية أخرى [2]. وفي الوقت نفسه لم تتطرق تلك الدراسات كثيراً إلى ظروف الطالبات الأصغر سناً. وتتناول دراسات المرأة بالتحديد موضوعات مثل فاعلية إستراتيجيات التعليم والتعلم، والأهمية البيداجوجية والمفاهيم المعرفية المرتبطة بالتعليم العالى وتجارب وخبرات المرأة الدارسة [3]. وقد تناولت الباحثات أيضًا تطور السياسات التعليمية سواء على المستوى المحلى الضيق أو على مستوى الدولة أو على المستوى العالمي وتطبيقاتها على مستوى المؤسسات[4]. وقد أثارت تلك الأبحاث عدة أسئلة مهمة فيما يتعلق بتأثير التعليم العالي على المرأة. هل يسهم التعليم العالي في ترسيخ وضع المرأة الاجتماعي، وكيف تغير المرأة وضعها من خلال التعليم العالى؟ وقد دعت الكثيرات من الباحثات إلى إجراء المزيد من الدراسات حول نقاط التماس بين حياة المرأة اليومية والتعليم العالى، إذ سوف يساعد ذلك على إنتاج طرق حديثة في التعليم والتعلم، إلى جانب تطوير طرق جذب المرأة إلى مجال التعليم العالي [5].

وقد انقسمت الرؤية النسوية تجاه التعليم إلى شقين. فهناك الكاتبات اللاتي يرين في التعليم العالى مجالاً لتأكيد غياب المساواة بين الجنسين وإعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية الموجودة في المجتمع الأكبر[6]، حيث تبني بعض مجالات العمل الأكاديمية وغيرها على أساس الفصل والتمييز الأفقي والرأسي بين الجنسين في سوق العمل. وعلى الجانب الآخر، أظهرت الدراسات التي أجريت على الطالبات أنفسهن أنهن يربطن بين التعليم العالى والتحرر من التبعية للمنزل [7]. وترى آن وايت [8] أن معظم المنظرين في مجال التعليم إما "يجنحون إلى التأكيد على الهيكل الاجتماعي في الوقت الذي يغفلون فيه عامل الفاعلية الإنسانية، أو في حالة تناولهم الهيكل الاجتماعي، كما هو الحال في الدراسات الإثنوجرافية، فهم إما يغفلون تقفى العلاقة بين الهيكل الاجتماعي والفعل الاجتماعي، أو أن الفاعلية الإنسانية تختفى لتفسح مكاناً لفكرة الهيكل الاجتماعي". ويمكن تصور التعليم العالى على إنه مجال للإنتاج والاستهلاك فيما يتعلق بالمعرفة والمهارات[9]، ومجال لإعادة إنتاج رأس المال الإنساني والثقافي[10]. وعليه، ينظر إلى طلاب التعليم العالى على أنهم مستهلكين، ولكن تربطهم

علاقة غير محددة بالمؤسسة، ذلك أنهم جزء حيوي من عمليـة إنتـاج المعرفـة. وتنظـر الباحثات النسويات إلى التعليم العـالى كسـاحة للصـراع تتبـارى فيهـا القيم والمفـاهيم والمعاني[11].

التعليم العالى والأداء الزماني والمكاني

ترى باربرا آدم [12] أنه "حتى أبسط تحليل لطريقة تنظيم التعليم في المجتمعات المبنية على النموذج الغربي يشير إلى أن كل عناصر ذلك التنظيم موقوتة، ذلـك أن نشـاطات المشـاركين وتفـاعلهم مـع بعضـهم البعض تحكمهـا منظومـة من الأجـراس والجـداول الزمنية والمواعيد الصارمة، ولهذا فإن طريقة تنظيم التعليم العالى تعكس نسق الإنتاج الاقتصـادي من أجـل خدمـة أهـداف نفعيـة واسـتراتيجية، وبالتبعيـة يخضـع العـاملون والطلاب في مجال التعليم العالي للمفاهيم العامة المتعلقة بالمجتمع والعمـل. ولـذلك فإن التطورات القانونيـة والسياسـية الـتي تـؤثر في سـوق العمـل تـؤثر عليهم أيضًـا". بالإضـافة إلى ذلـك، يلعب التعليم العـالي دوراً إسـتراتيجيًا للدولـة ولـرأس المـال عن طريق تقديمه للعمالة المدربة، وترتبط عملية التعليم العالى بقـرارات سياسـية تتعلـق بالقوى الاجتماعية التي سوف تضطلع بمهام تطـوير السياسـات والإدارة، وقـد وسـعت سياسات إصلاح التعليم في المملكة المتحدة[13] من دور قطاعات الأعمـال الخاصـة في إدارة التعليم العالى.

ويرتبط الأداء المكاني في التعليم العالى كذلك بعملية الإنتـاج الاقتصـادي. فعلى سـبيل المثال، تعد المؤسسات التعليمية الكبيرة نواة للعملية التعليمية، وقـد تمـيزت على مـر العصور بخصوصيتها وانعزالهـا من النـاحيتين المعماريـة والجغرافيـة. ونـرى في معظم بلدان العالم عملية فصل المرأة عن الرجل في التعليم العالى: "حتى أواخر القرن 19 لم يكن باسـتطاعة المـرأة الالتحـاق بالجامعـة، إذ كـان يعتقـد الأطبـاء أن ذهابهـا إلى الجامعة يعرض صحتها للخطر، ويهدد قدرتها على تربية الأطفال"[14]. نـرى ذلـك الفصـل في مجال التعليم العالى أيضاً فيا يختص بالطبقة الاجتماعية و "العرق" والسن والصحة البدنية [15]. ترى "دافني سبين" أن انتهاء الفصل بين الجنسين في التعليم في مجتمعات الشمال يرتبط تاريخيًا بانهيار ذلك الفصل في مجـال العمـل، رغم ذلـك فقـد اسـتمرت سياسـات الفصـل على أسـاس النـوع واعتبـارات أخـرى في التعليم العـالي تـؤثر على القدرة على الالتحـاق بالمؤسسـات التعليميـة، كمـا تـؤثر على اختيـار المنـاهج واختيـار العاملين.

وقد طرأت تغيرات عديدة على التعليم العالي وخاصة فيما يتعلـق بإعـادة تنظيم سـوق العمالة وسياسات العولمة. تناقش "كريس كانان" الطريقـة الـتي انتشـرت بهـا ثقافـة المؤسسات التجارية الكبيرة داخل مؤسسات التعليم العالي، وتفسر ذلك بحاجــة رأس المال إلى قوى عاملة أكثر تنظيمًا في وقت أصبح فيه سوق العمـل غـير منظم بدرجـة كـبيرة. وقـد أثـرت تلـك التطـورات على مجـال الإنتـاج الاقتصـادي وسياسـات تحقيـق الرفاهية الاجتماعيـة والتعليم. وقـد ناقشـت كانـان العلاقـة المتناميـة بين المؤسسـات التعليمية والعمالة إلى جانب المتابعـة الدقيقـة لتلـك العلاقـات والضـغط المتنـامي من أجل تفتيت العملية التعليمية وتحويلها إلى وحدات تنظيميـة صـغيرة. وتـذهب أيضـاً إلى أن مفهوم "الدارسـة" في التعليم العـالى قـد أصبح الآن جـزءًا من الأفكـار المرتبطـة بالفرد داخـل المؤسسـات التجاريـة الكبـيرة والـتي نجـدها في أيـديولوجيات الليبراليـة الجديدة والـتي تؤكـد مفـاهيم "الاكتفـاء الـذاتي والمسـئولية والمبـادرة والاعتمـاد على النفس والاستقلالية والاستعداد للمخاطرة وتحين الفرص وتحمل المسئولية عن كل مـا يفعله الإنسان"[16]. وقد ركزت حكومة المملكة المتحدة تحت السياسات الجديدة لحزب العمل[17] على أمور مثل توسـيع فـرص الالتحـاق بـالتعليم، والتعليم المسـتمر، ومفهـوم الطلاب المستهلكين، وارتباط التعليم بسوق العمالة. ولدي تلك المفـاهيم القـدرة على تغيير الأفكار السائدة المرتبطة بتعليم الكبار عن طريق ربطها بصـورة أقـوى بمفـاهيم العمل والفرد داخل المؤسسات التجارية الكبيرة. وفي الوقت نفسـه نجـد في كـل من

المملكة المتحدة والولايات المتحدة ربطًا واضحًا بين جوانب نظام التعليم واستحقاق الرخاء الاجتماعي والاقتصادي، وذلك تحت الرؤية الجديدة لحزب العمل. وعلاوة على ذلك فقد أدى تخفيض الدعم المادي لطلاب التعليم العالي إلى ازدياد اعتمادهم على العمل أثناء الدراسة.

وتربط "لينا دومينيللى" و "آنكى هو جفلت" بين التطورات في مجال التعليم العالي (وخاصة التعليم في مجال الخدمة الاجتماعية) وعولمة رأس المال، حيث تربطان المطالبة بتشديد القوانين المنظمة للعمل والتدقيق في تقييم المنتج "بنزعة تاريخية إلى أشكال من تنظيم الإنتاج تنعدم فيها حاجة رأس المال إلى الإنفاق على العمال"[18]. ويتضح دور التعليم العالى في إنتاج العمالة في أوجه كثيرة. فعلى سبيل المثال نرى الاهتمام بأمور مثل المهارات القابلة للانتقال والتعليم مدى الحياة والمرونة. وتضطلع الدولة بدور كبير في الترويج لمثل تلك المفاهيم. وقد كانت حكومة الرخاء الاجتماعي والاقتصادي في بداية الثمانينيات من القرن الماضى "مرتبطة ارتباطًا شديدًا بالسوق" "وقد استعانت في تقديم خدماتها، خاصة تلك التي تتعلق بالتعليم والصحة، بأساليب إدارة الأعمال "[19]. وبالرغم من تركيز "دومينيللى" و "هوجفلت" على التغيرات التي طرأت على تدريب وتعليم الإخصائيين الاجتماعيين، فإن العمليات التي تشيران إليها تنعكس على كل مجالات التعليم العالي، حيث نرى التركيز المتنامي على نقاط منها "الأهداف الأدائية، قياس المدخلات والمخرجات، التكلفة، قيمة المدفوعات، تحديد الأدوار والمسئوليات... وآليات المراقبة وإعداد التقارير "[20]. وتسمى الباحثتان تلك التطورات شكلاً من أشكال التبلورية، يتعلق بأحكام القواعد المنظمة للتعليم في مسائل الرخاء الاجتماعي. ويتركز الاهتمام هنا بشكل خاص على التنظيم الزمني.

وعلى هذا نرى أن منظومة من التغيرات قد أدت إلى إعادة تشكيل أنماط الأداء الزماني والمكاني في التعليم العالى، وهي تتضمن ما يلي:

- التوسع في إتاحة فرص الالتحاق بدون التوسع في المكان وأعداد العاملين.

- إعادة تنظيم المقررات الدراسية عن طريق إدخال أنظمة الوحدات والفصول الدراسية والساعات المعتمدة، مما قد يضيف مرونة أكبر ويتيح اختيارات أوسع للطلاب، ولكن على حساب تماسك المحتوى الدراسي، كما أنه ينتج نسقاً يصعب توقعه ويزيد الضغوط على عنصري الزمان والمكان. هناك أيضاً إمكانية التخرج السريع (كما في البرامج التي تمنح الدرجة في عامين).

- أدى تخفيض الدعم المادي للطلاب إلى زيادة الضغوط الزمنية عليهم، إذ أصبح من المحتم عليهم إيجاد مصادر دخل بديلة.

- خلقت الاستعانة بالأساليب السائدة في إدارة الأعمال المزيد من الأعباء الإدارية على كل من الهيئات الإدارية والأكاديمية.

- أثرت التطورات التكنولوجية، والتي تهدف في الأصل إلى تفعيل دور الطلاب في العملية التعليمية (عن طريق التعليم عن بعد والتعليم من المنزل)، على الموارد المتاحة للطلاب وعلى الاتصال المباشر بين الطالب والأستاذ، كما أثرت بشكل أوسع على موارد التعليم العالى وعلى تعيين العاملين به.

ويعد أحد أوجه تلك التطورات ما نراه في اتساع الفجوة بين المدرس والطالب في التعليم العالي. فقد أدت زيادة أعداد الطلاب والتطورات التكنولوجية في التعليم العالى، إلى جانب تطور التعليم عن بعد والتعليم المرتكز حول الطالب في بعض الأحيان، إلى تقليل الاتصال بين المدرس وكل طالب على حدة. ولكن ذلك لا يعد نتاجًا

محتومًا لتلك التطورات، إذ أننا نلاحظ الآن تنامي الاهتمام بمهارات التعليم داخل الكثير من المؤسسات التعليمية.

ويتضح هنا التطور الذي طرأ على الأداء الزماني والمكاني في التعليم العالي في عديد من النواحي. ففي الوقت الذي لا تزال فيه الأفكار المرتبطة بالوقت مسيطرة على التعليم العالى، نستطيع أن نرى التأثير الكبير للاتجاه المتنامي نحو تأكيد احتياجات سوق العمل وتقليص الدعم المادي للطلاب إلى جانب التطورات التكنولوجية. وتظهر سيطرة سوق العمل في ثلاثة مظاهر، أولها يخضع كل من الطالب والقائمين على العملية التعليمية للمفاهيم السائدة المرتبطة بالوقت. والثاني أننا نجد أن التغيرات في سوق العمل تشكل العملية التعليمية عن طريق إعادة صياغة مفاهيم التعليم العالى ومحتوى المناهج، وطرق التدريس والتعلم، وثالثها أنه قد بدأت النظرة إلى اعتاد الطلاب على أعمال منخفضة الأجر تتغير من اعتبار ذلك عبئًا على الطلاب إلى اعتباره موردًا من موارد التعليم.

أسئلة البحث: الأداء الزماني والمكاني في التعليم العالى

يقودنا استعراض الكتابات السابقة إلى بعض الأسئلة المهمة، كيف تؤثر المفاهيم المرتبطة بالوقت في مجال التعليم العالى على دراسات النساء فيما يتعلق على سبيل المثال بالتقييم وقياس التقدم وتقسيم الدراسة إلى فصول دراسية؟ كيف تؤثر الزيادة في أعداد الطلاب على عملية التواصل، كما يظهر على سبيل المثال في سهولة الاتصال بالمدرسين والحصول على الدعم؟ ما تأثير ثقافة المؤسسات التجارية الكبيرة وما هي علاقة التعليم العالي بالتوظيف والأعمال التجارية؟ كيف أثر تقليص دعم الدولة المادى للطلاب على تجربة النساء في التعليم العالى؟ أما السؤال الرئيسي فهو: "ما هي أنماط الأداء السائدة في مجال التعليم العالي التي تشكل تجربة النساء؟". نجيب عن ذلك السؤال من خلال البيانات الواردة في الفصل التاسع.

التمثيل الزماني والمكاني في التعليم العالى

تطورت الأماكن الخاصة بالتعليم العالي واكتسبت معاني كثيرة على مر الزمن. وقد ناقشت فيها تقدم أشكال التغير في مجال أنماط الأداء الخاصة بالتعليم العالى في وقتنا الحالي، حيث يوضح مفهوم التمثيل جملة النتائج المترتبة على التغيرات التي طرأت على التعليم العالى، إذ يتضح مفهوم التمثيل في المناهج الدراسية والبيئة التعليمية. ويتناول الجزء التالى موضوعين، الأول هو المناهج الدراسية والتخصصات الأكاديمية، والثاني هو البنية التعليمية والوسائل التعليمية.

المناهج الدراسية والتخصصات الأكاديمية

تدرس كيم توماس[21] تجربة الدارسين من الرجال والنساء والمعاني التي يكسبونها لنواح معينة من المناهج الدراسية. ويتركز بحثها حول الفصل السائد بين فكرتي الأنوثة والذكورة وفكرتي العلوم والفنون. توضح "توماس" كيف أسهم ذلك الفصل على مر الزمن في تشكيل المناهج الدراسية، ومن ثم اختيارات الطلاب، وهي ترى أنه بالرغم من انحسار تيار التمييز ضد النساء في التعليم العالي فما زال من الصعب على النساء أن يحققن نجاحًا في تخصصات معينة وعلى مستويات معينة، وذلك كنتيجة للتاريخ الذي تحمله المناهج الدراسية وللنظرة الحالية تجاه ذلك التاريخ، حيث إن المناهج الدراسية تتشكل على مر الزمن من خلال الخلافات حول المعاني. وقد سبق وأشارت الباحثات النسويات إلى قصور التخصصات الموجودة حالياً والتي تعكس أفكارًا قديمة عن العالم والمجتمع وتؤكد التفوق الذكوري والاستعماري والطبقي، نأخذ على سبيل المثال مجالي الاقتصاد والاقتصاد المنزلى، حيث يظهر الفصل بين العلاقات القائمة

داخل المنزل واقتصاديات الميدان العام. وقد أكدت الباحثات النسويات أهمية ظهور تخصصات أكاديمية جديدة مثل دراسات النساء ولكنهن أكدن في الوقت نفسه الحاجة إلى المزج بين التخصصات كأداة لخلق مفاهيم أكثر واقعية عن العالم[22]. وبالرغم من أن تمثيل النساء في التعليم العالى آخذ في الازدياد فمازلنا نرى بوضوح اختلال التوازن في المجالات التي يشغلنها والمكانة الممنوحة لتلك المجالات. فتمثيل المرأة ضعيف في مجالات العلوم الطبيعية والهندسة، في حين نشهد اتساع تمثيلها في مجالات الصحة والعلوم الاجتماعية والسلوكية [23]. "يمثل التعليم الحد الفاصل بين مجالات اهتمام النساء العامة والخاصة "[24].

وبالرغم من انحسار موجات الفصل بين الجنسين "فلن تتحسن الأوضاع إلا إذا تحققت حرية الحصول على المعرفة"[25]. وتقدم لنا المناهج الدراسية العديد من أمثلة الفصل الاجتماعي، مثل تلك المرتبطة بالإثنية والعمر والجنس والطبقة الاجتماعية وهي أمور "غالباً ما يتم تحييدها في أنماط الأداء التعليمية "[26]. وقد أدت إتاحة الفرصة للنساء من أصل إفريقي والعمال في التعليم العالي إلى خلق مساحات لهم بالرغم من التقسيمات الاجتماعية السائدة. ويرى الكثيرون أن تلك الفرص الجديدة تشكل بؤرًا للتغيير داخل المؤسسة ذلك لما لها من تأثير إيجابي على التعليم العالي ككل. ولكن "سى إل آر جيمس" يوضح التأثير السلبي الكامن في تلك التطورات: "إن الحديث عن الدراسات الإفريقية كما لو كانت مجالاً خاصًا بالسود فقط لهو إنكار للواقع والتاريخ، إذ أننى لا يمكن أن أرى تاريخ السود إلا كجزء من تاريخ الحضارة الغربية. ذلك هو التاريخ الذي يتعين على السود والبيض وكل الدارسين الجادين في مجال التاريخ الحديث وتاريخ العالم ككل معرفته. والقول بأنه مجرد موضوع ذا صبغة عرقية يعد هزلاً بحتًا "[27].

البيئة التعليمية ووسائل التعليم

لطالما أغفلت طرق التدريس داخل المؤسسة الأكاديمية المرأة والدارسين من الطبقات العاملة [28]. نظراً لأن تلك الطرق نفسها ذات طبيعة وعظية وغير تعاونية وتتطلب الكثير من الامتثال. ويلتزم التعليم العالي عددا من التقاليد النظرية، منها ما تلتزم به على وجه الخصوص الجامعات القديمة. نرى على سبيل المثال سيادة فكرة أن المحاضرة هي مصدر لمعرفة الرئيسي، إلى جانب مظاهر أخرى مثل ترتيب الأولويات الذي يضع البحث في مكانة أعلى من التدريس، كما نرى سيادة النموذج المبنى على الإنجازات الشخصية والمناقشة والطرق الجدلية لإنتاج المعرفة [29]. هناك بالطبع تقاليد نظرية أخرى في التعليم العالى وهي تلك التي أنتجتها في الغالب الكليات الأصغر حجمًا، ومؤسسات التعليم العالي التي حققت اندماجًا فيما بينها، بالإضافة إلى الاتجاهات الجديدة في مجالات تعليم المرأة والعمال. ولكن يظل من السهل على التقاليد السائدة أن تهدم تلك الاتجاهات. وتتمثل تلك الأفكار في شكلها المحسوس في البيئة التعليمية. فعلى سبيل المثال يسهل شكل قاعة المحاضرات التواصل في اتجاه واحد، في حين لا يسهل كثيرًا مشاركة الجميع بالأفكار. أما المكتبة فلا يسمح فيها بالكلام، بدلاً من أن تكون مكاناً للعمل الجماعي. وبالرغم من تغير مثل تلك الأنماط الأدائية في العملية التعليمية فلا يزال شكل وترتيب حجرات الدرس يعبر عن المعتقدات التقليدية القديمة مما يؤثر بدوره على العملية التعليمية.

وتناقش "سوزان جاكسون"[30] تلك الموضوعات في بحث بعنوان "مساحات آمنة - المرأة في الجامعة المؤسسة على الجندر: الاختيارات المتاحة والقيود المفروضة"، وهي تتناول من خلال مقابلات مع نساء يعملن في برامج الدراسات النسائية تجارب المرأة اليومية سواء في ممرات الجامعة أو من خلال تعاملاتها الشخصية مع مدرسين وداخل الفصول الدراسية. وتلفت جاكسون الانتباه إلى اتجاه واضح نحو تحقير تجارب وخبرات النساء بالإشارة إليها على أنها غير أكاديمية، كما تشير إلى الثقافة الذكورية السائدة داخل المؤسسة والتي تؤثر بدورها على عملية التدريس. وهي ترى أن المكان

في الجامعة يخضع لاعتبارات الجندر من خلال أربعة اعتبارات: مادية وجغرافية ومعنوية وفكرية. كما ترى أنه يخضع لاعتبارات الجندر فيما يتعلق بخبرات وتجارب الباحثات الأكاديميات اللاتي أشرن بدورهن إلى عمليات فصل معنوي وفكرى وإلى العزلة الأكاديمية للنساء [31]. كما أشار الباحثون إلى نقاط تتعلق بتوازن القوى بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب، با في ذلك السيطرة التي قد يمارسها الدارسون من الرجال [32].

أسئلة البحث: التمثيل الزماني والمكاني في التعليم العالى

يقودنا استعراض الكتابات السابق إلى أسئلة مهمة. ما النزعات المتباينة التي تشكل المناهج الدراسية وتتحكم في اختيارها وكيف تتأثر بآليات الفصل الاجتماعي؟ ما استراتيجيات التدريس والتعليم المستخدمة وكيف تؤثر على المعنيين بها؟ ما الأطر والأماكن والأدوات المستخدمة في التدريس وكيف ينظر إليها ويتم التعامل معها؟ أما السؤال الرئيسي فهو: "ما طرق التمثيل السائدة في التعليم العالي التي تشكل تجارب النساء؟" نجيب عن ذلك السؤال من خلال البيانات الواردة في الفصل التاسع.

خبرات وآراء الدارسات

تظهر لنا عدة أسئلة محورية تدور حول نظرة المرأة للوقت الذي تنفقه في عملية التعليم العالي. ففي مجال العمل تبيع المرأة وقتها للآخرين. أما في البيت فهي تمنح أو تجبر على منح وقتها للبيت. فماذا يعني الوقت في مجال التعليم؟ وكيف تفكر المرأة في هذا الأمر؟ هل تعده وقتاً تنفقه من أجل الآخرين؟ هل هو فرصة لتنمية قدراتها على التفاوض على قيمة وقتها في سوق العمل، أو أنه وقت تنفقه من أجلها هي شخصياً؟ كيف توفر المرأة عنصري الزمان والمكان اللازمين للدراسة؟ هنا تكتسب الخبرات والتجارب المتصلة بال "عرق" والسن والمقدرة أهمية متساوية. "تتولد النظرة إلى الذات وتتشكل عن طريق عوامل هيكلية، وهي العوامل التي تنتج بدورها النظرة إلى الهيكل نفسه "[33]. فعلى سبيل المثال تناقش بيفرلى سكيجز [34] الدور الذي تلعبه الطبقة الاجتماعية ليس فقط كسياق يحث داخله على سلوك معين ولكن "كمنظومة للمشاعر" تؤثر بقوة في عملية اتخاذ القرار. تنشغل المرأة بإعادة تصور عالمها الاجتماعي والمكاني والزماني حتى يتسنى لها توفير الوقت والمكان لدراستها. وتناقش سكيجز هنا ثلاثة مجالات للبحث هي: عملية اتخاذ القرار بالالتحاق بالتعليم العالي، والنظرة إلى المناهج الدراسية والبنية التعليمية، وتوفير المكان والزمان من أجل الدراسة.

عملية اتخاذ قرار الالتحاق بالتعليم العالى

ترى "آن وايت" أن التحليل الأكاديمي للقرارات الخاصة بالالتحاق بالتعليم العالى طالما وقع تحت سطوة الدراسات النفسية المرتبطة بالدوافع، تلك الدراسات التي تجنح إلى التعليم" ابراز دور الفرد أكثر مما تبرز دور الجماعة، مع إغفال البعد الاجتماعي لقرار العودة إلى التعليم" [35]. أما "هايدي ميرزا"، فتتبنى نموذجًا اجتماعيًا ترى في إطاره أن هناك حاجة تعليمية جمعية وملحة في أوساط الشابات السود للالتحاق بالجامعة ومتابعة تعليمهن العالى". وبالرغم من أن بعض المعلقين يرون في ذلك تعبيرًا عن الرغبة في الامتثال فإن ميرزا ترى أن الشابات السود "يحاولن خلق ميادين ذات تأثير قوى تكون منفصلة عن، وفي الوقت نفسه مشتبكة مع القهر الموجود في الواقع... فالنسوة السود يناضلن من أجل الدخول في سياق التعليم حتى يستطعن تغيير الفرص المتاحة أمامهن ومن ثم زعزعة الأفكار والتوقعات العنصرية" [36]. أما فيما يختص بالدوافع، فتناقش جيليان باسكال وروجر كوكس مجمل العوامل التي تؤثر في قرارات النسوة البيض العودة إلى التعليم، وهما يشيران إلى شبكة من العوامل الاقتصادية المرتبطة بالأسرة ومن بينها الإحباط الذي تولده أمور مثل:

الأعمال منخفضة الأجر، والانهيار العائلي، والحاجة إلى الاستقلالية، والنظرة السلبية تجاه دور ربة المنزل بالإضافة إلى النظرة غير المحددة للأمومة. على ذلك، ينظر إلى التعليم العالى على أنه "نقطة بداية لمرحلة جديدة تتمثل في تحرر النساء من التبعية للمنزل والعمل منخفض الأجر"[37].

وقد كتبت "كالوانت بوبال" عن الضغوط التي تتعرض لها المرأة في آسيا لكي تلزم المنزل وتتزوج وهي في السن التي من المفترض أن تبدأ فيها مرحلة التعليم العالى[38]. وكذلك تتحدث أوما نارايان عن نظرة الأمهات غير الواضحة تجاه التعليم: "لقد أورثتنا أمهاتنا وتراثنا الثقافي آراء كثيرة ومتضادة... فهن على سبيل المثال يمتدحن التعليم في الوقت نفسه الذي يحذرننا فيه من مخاطره" [39] وتعبر "بل هوكز" عن فكرة مشابهة: "يشجع الكثير من الآباء والأمهات السود بناتهم على التعليم في ذات الوقت الذي يحذروننا فيه من مخاطره" [40]. وتتجلى هنا النظرة إلى التعليم العالي كطريق للخلاص من القهر قد يؤدي في الوقت ذاته إلى الانفصال عن المجتمعات التي تعيش النساء بداخلها وعن المفاهيم والمعارف التي تنتجها تلك المجتمعات.

وتؤكد "كارن ديفيز"[41] دلالة التعليم العالى في سياق الحصول على عمل مدفوع الأجر. فقد ذهبت معظم النساء اللاتي قابلتهن وينتمين إلى الطبقة العاملة إلى أن العودة إلى التعليم تعد إهدارًا للوقت، ولم يرين فيها طريقًا يؤدى إلى العمل مدفوع الأجر. هنا ترى "آن وايت" أن المرأة قد تجد المبرر لعودتها إلى التعليم في تحقيق "مصلحة الآخرين"، فمن الواضح "أنه حتى عندما تقرر المرأة أن تعود إلى التعليم، أي عندما يزداد لديها الحافز وتقرر التغيير، فإن ذلك القرار يظل مرتبطا لدى كثير من النساء باعتبارات عائلية أو مهنية أكثر من ارتباط باحتياجات ورغبات شخصية"[42].

النظرة إلى المناهج الدراسية والبيئة التعليمية

تناقش "روزاليند إدواردز"[43] نظرة المرأة لمدى ارتباط المناهج الدراسية بتجاربها وخبراتها الأخرى. وتوضح الأبحاث التي أجرتها على المرأة الدارسة أن الأخيرة تنظر إلى الوقت الذي تنفقه على النشاطات المختلفة في صورة تسلسل هرمي. فمثلاً نجد الأساتذة يتناولون تجارب المرأة في مجال العمل في حين لا يتناولون تجربة الأمومة، مما يولد عند الدارسات شعورًا بتدني قيمة الأمومة وبمرتبتها الدنيا في السياقات الأكاديمية[44].

أما فيما يتعلق بالبيئة الدراسية فتناقش "بل هوكز" أفكار النساء السود في مجال التعليم العالى. "ترى الكثيرات منا أنه يتعين علينا فصل أنفسنا عن تجارب قومنا من السود، وعن تجارب السود المقهورين التي مادامت شكلت واقعنا، وذلك لكي نسهل على أنفسنا النجاح الذي ننشده في مجال التعليم"[45]. وقد يحدث ذلك كنتاج للنشاطات الأكاديمية التي "تشجع الأكاديميين على التعامل مع أفكار وتجارب الآخرين كمصادر لتوضيح بعض الأطر الذهنية المعدة مسبقاً، وذلك بعد إخضاعها لعملية انتقائية "[46]. ونرى في كثير من الأحيان نزوع زملاء الدراسة والأساتذة إلى عمليات سطحية لتصنيف وقولبة الطلاب من السود أو الذين ينتمون إلى الطبقة العاملة أو المعاقين. وفي الوقت نفسه قد تساعد رؤية الأمهات الدارسات للبيئة التعليمية على ترسيخ رؤيتهن للمكانة الدنيا للأمومة في التعليم العالي[47]. مثال على ذلك: قلة وجود خدمات لرعاية أطفالهن، وعدم تمكنهن من معرفة الجداول الدراسية مسبقاً بحيث يمكنهن التخطيط لترك أطفالهن في أماكن أخرى. علاوة على ذلك، قد تتغير رؤية الدارسات للبيئة التعليمية تغييرًا كبيرًا نتيجة لمرورهن بخبرات يتجلى فيها العنف ضد النساء داخل الحرم الدراسي أو خارجه [48].

خلق الزمان والمكان للمذاكرة

تتطلب عملية إيجاد الزمان والمكان للمذاكرة من الطالبات إعادة تصور وإعـادة تنظيم لعنصري الزمان والمكان في مجالات أخرى في حيـاتهن. وقـد تركـز البحث في مجـال النساء والتعليم العالي أساسًا على تجـارب وخـبرات النسـاء داخـل مؤسسـات التعليم العالى، وقد قامت بعض الباحثـات بتقفى العلاقـة بين ميـداني التعليم والمـنزل[49]. وقـد بحثت روزاليند إدواردز الطرق المعقدة التي تقوم من خلالهـا النسـاء بالفصـل والربـط بين ميداني العائلة والتعليم العالى، إلى جانب دراستها للجهد المعنوى والجهد المبـذول داخل المنزل. وقد وجدت أن ربع عـدد العينـة الـتي قـامت بدراسـتها قـد انفصـلن عن شركاء حيـاتهن بعـد انتهـائهن من الدراسـة. ومن هنـا تـرى إدواردز أن العائلـة والتعليم العالى يمثلان "ميدانين جشعين". فالنساء لديهن وقت قليل في حين يستغرق الاهتمام بشـئون شـركاء حيـاتهن معظم وقتهن". وقـد أشـارت النسـاء أنفسـهن في بعض المناسبات إلى احتمال استحالة التوفيق بين مطـالب الأسـرة ومطـالب التعليم العـالي إذا أخذنا في الاعتبار حجم الوقت الـذي يتطلبـه كـل منهمـا، خاصـة الـوقت المطلـوب لرعايـة الأولاد"[50]. ويـرى بعض شـركاء الحيـاة أن التعليم العـالى "ينتهـك خصوصـية المنزل" من الناحية المادية والمعنوية على حـد سـواء. وقـد تحـدثت النسـاء عن ضـيق الأماكن المتاحة للمذاكرة داخل المنزل، فبعضهن يذاكرن دروسهن في المطبخ، أو مـع جهاز تليفزيون مفتـوح. كمـا تحـدثن عن أن عـددًا محـدودًا من الموضـوعات الدراسـية يمكن مناقشتها مع شركاء حياتهن دون إعطائهم إحساسًا بالتهديد.

وبصفة عامـة، لم تنجح المـرأة الدارسـة في معظم الأحـوال في محاولاتهـا للربـط بين ميدانى الأسرة والتعليم العالى عن طريق إثارتها لموضوعات معينة في قاعات الدرس أو في المنزل، أو عن طريق اصطحاب عائلتها في زيارة للجامعـة أو اسـتقبال زملائهـا في الدراسة داخل بيتها. وعليه فإن الدارسات اللاتي قـد "نجحن" هن اللاتي اسـتطعن الإبقاء على السياقين منفصلان. تـرى إدواردز أن البحث في مجـال التعليم العـالى قـد اتخذ إحدى الوجهتين: إما إلى مناقشة المأزق الذي تشكله النساء في التعليم العالى أو مناقشـة الصـعوبات الـتي يمثلهـا التعليم العـالى للمـرأة الدارسـة. ولا تمكننـا طبيعـة المفاهيم الجنسية من الاكتفاء بأحد الطريقين، فكما تـرى مـادلين جروميه[51]: "يجب ألا تغيب عنا فكرة تلك العلاقة الجدلية، والـتي نجـد فيهـا كلاً من البيئـة الأكاديميـة والبيئـة المنزلية تؤثر كل منهمـا في طبيعـة الأخـرى، وألا تتحـول نظرتنـا إلى تلـك العلاقـة إلى مجرد نظرة سطحية مؤسسة على السببية". وخلاف ذلك من المهم أن ندرس الطـرق التي تستطيع النساء من خلالها التوفيق بين المتطلبات الكثـيرة المتوقعـة منهن سـواء في مجال العمل بالأجر أو العمل المنزلى، إلى جانب البحث في الطـرق الـتي يحـاولن بها الفعل وبناء التصورات وإعادة تنظيم مجالات التعليم العالى والمـنزل والعمـل بـأجر وأوقات الفراغ والمجتمع.

نلحظ أن عرض الدراسات السابق لم يشـر كثـيراً إلى محـاولات النسـاء تغيـير الوضـع داخـل المؤسسـة الأكاديمية[52] أو إلى التغيـيرات الراديكاليـة الـتي أحـدثتها النسـاء في أنماط الأداء وطرق التمثيل في التعليم العالي. فعلى سبيل المثال بذلت المـرأة جهـدًا كبيرًا للحصول على جداول دراسية مناسبة، ورعاية ملائمة للأطفـال، إلى جـانب تغيـير المناهج الدراسية والوصول إلى طرق تدريس تتميز بمشاركة الدارسين وتتمركز حـول الطالب. وقد كتبت سو جاكسون [53] عن المناهج الدراسية في مجـال دراسـات النسـاء كميدان للمرأة الناشطة في التعليم العالي. فالمرأة باعتبارها مركـزاً للفعاليـة لهـا دور حيـوي في إعـادة تشـكيل وتنظيم التعليم العـالى، حيث تقـوم بـدور مـؤثر في إعـادة تشـكيل النظـرة إلى المكـان في العمليـة التعليميـة، في حين تطـالب بـالمزج بين التخصصات وإعادة تقييم المعنى الاجتماعي للتعليم.

أسئلة البحث: تجارب ورؤى الدارسات

يقودنا استعراض الدراسات السابق إلى أسئلة مهم. ما: العمليات التي تتحكم في التحاق الطالبات بالتعليم العالى بما فيها تلك المتعلقة بالمنزل والعمل بأجر وأوقات الفراغ؟ كيف تتعامل المرأة مع المناهج الدراسية والبيئة التعليمية؟ كيف تنظر المرأة إلى عنصر المكان في العملية التعليمية وكيف تستخدم ذلك المكان بما فيه نزل الطالبات ومقار اتحادات الطلاب والمكتبة؟ كيف تتعامل المرأة الدارسة مع الأمور المتعلقة بالوقت والمكان المخصصين للدراسة مع أناس آخرين داخل المؤسسة التعليمية بمن فيهم الهيئات المعاونة والمدرسين والزملاء؟ والسؤال الرئيسي هو: "ما الأنشطة المادية والمعنوية التي تتخذها النساء اللاتي ينتمين إلى مستويات اجتماعية مختلفة فيما يتصل بمؤسسات التعليم العالي حتى يخلقن لأنفسهن الوقت والمكان للدراسة؟" نجيب عن هذا السؤال من خلال البيانات الواردة في الفصل العاشر.

خاتمة

ترى كير ديلي أن "الإنتاج المعرفي في الجامعات بعد مجالاً للصراع ليس فقط بين المرأة والرجل ولكن بين النساء أنفسهن، فالاختلافات بيننا ليست فقط إختلافات استطرادية أو نظرية. إنها اختلافات مادية وسياسية تجعلنا نرفض طرقاً مختلفة للمعرفة والحياة أو نخضع لها... ولكننا أيضاً لا نتوقف عن تعطيل وزعزعة أنماط الأداء والمفاهيم السائدة، بينما نفشل وتهرب ويصيبنا الضعف وتثقلنا الضغوط وننهار أحيانًا" 54. وها نحن الآن نرى المفاهيم السائدة في التعليم العالى تتغير، ونرى مفاهيم العمل المرتبطة بالتطور الرأسمالي والقيم الاستهلاكية تلعب دورًا قويًا في تشكيل أنماط الأداء الزمانية والمكانية في التعليم العالى. نرى في التعليم العالى حاليا قواعد تنظيمية أكثر صرامة ونزوعًا إلى تطبيق تكنولوجيا إدارة الأعمال، إلى جانب سيادة قيم ثقافة المؤسسات التجارية الكبيرة. يمر التعليم العالى في الوقت الراهن بعملية إعادة هيكلة فيها يختص بالتنظيم والمناهج وعملية التدريس. وما زلنا نرى الأفكار القديمة فيما يتعلق بالجندر وغيرها من آليات الفصل الاجتماعي، إلى جانب أنماط الأداء التعليمية المرتبطة بتلك الأفكار متمثلة في المنهج الدراسي وفي البيئة التعليمية وطرق التدريس. وتشكل تلك الأنماط السائدة تجارب المرأة في التعليم العالى، والتي تتشكل أيضا بأنماط أدائية أخرى في مجالات أخرى من حياتها. فالمرأة تتحاور مع عالمها الاجتماعي وتعيد تنظيمه وتعيد تشكيل النظرة إليه حتى تتمكن من خلق الزمان والمكان اللذين يتطلبهما التعليم العالي في حياتها.

الهوامش

(*) من كتاب Gender, Space and Time: Women and Higher Education, London: Lxington Books, 2006.

1 - إيدن فوستر كارتر، "علم اجتماع التطور، "في علم الاجتماع: إتجاهات حديثة، تحرير مايك هارالامبوس (أورمسكيرك: كورواى)، 181.

2 - جيليان باسكال وروجر كوكس، "التعليم والتبعية للمنزل،"الجندر والتعليم 5، العدد 1 (1993): 17 - 35؛ روزاليند إدواردز، المرأة الدارسة: الفصل والربط بين الأسرة والتعليم (لندن: تيلور آند فرانسيس، 1993)؛ هيلارى آركسى وإيان مارشانت وشيريل سمل، الكفاح من أجل درجة علمية: خبرات النساء الدارسات في الحياة الجامعية (وحدة الإبداع في مجال التعليم العالى بجامعة لانكاستر، 1994).

3 - مارى ف. بيلنكى وبلايث ماكفيكر ونانسى ر. جولدبرجر وج. م. تاريول، طرق المرأة للمعرفة: تطور الذات والعقل والصوت (نيويورك: باسك بوكس، 1986)؛ كم توماس، الجندر والفرد التابع في التعليم العالي (بكنجهام: جمعية دراسات التعليم

العالى ودار نشر التعليم المفتوح، 1990)؛ هيمانى بينرجى ولندا كارتى وكاتى ديلى وسوزان هيلد وكيت ماكينا، علاقات مضطربة: الجامعة كموقع للكفاح النسوى (تورنتو: دار نشر المرأة، 1991)؛ جوان دى جروت وماري ماينار، محررتان، دراسات المرأة في التسعينات من القرن العشرين: طرق مختلفة للفعل (هامبشر: ماكميلان، 1993)؛ روزان بن وجين إليوت وبات والى، محررون، تعليم ريتا وأخوتها: المرأة والتعليم المستمر (ليستر: المعهد القومى للتعليم المستمر للكبار، 1998).

4 - كريسى كانان، "ثقافة المؤسسات التجارية الكبيرة والعلاقات الاجتماعية المهنية والتعليم في مجال العمل الاجتماعي في بريطاني،"السياسات الاجتماعية التقدية العدد 42 (شتاء 1994/ 1995): 5 -18؛ لينا دومينيللى وآنكى هو جفلت، "العولمة وإخضاع العمل الاجتماعي للتكنوقراطيا،"السياسات الاجتماعية النقدية العدد 16، رقم 2 (مايو 1996): 45- 62.

5 - فيرونيكا ماكفني، "الرقص في الطريق إلى المستقبل: التطورات في مجال تعليم الكبار،" في تعليم ريتا وأخوتها: المرأة والتعليم المستمر، تحرير روزان بن وجين إليوت وبات والى (ليستر: المعهد القومي للتعليم المستمر للكبار، 1998)، 16؛ فيف أندرسون وجين جاردنر، "التعليم المستمر في الجامعة: القديم والجديد والمستقبل، "في تعليم ريتا وأخوتها: المرأة والتعليم المستمر، تحرير روزان بن وجين إليوت وبات والى (ليستر: المعهد القومي للتعليم المستمر للكبار، 1998)، 24.

6 - كم توماس، الجندر والفرد التابع.

7 - باسكال وكوكس، "التعليم والتبعية للمنزل".

8 - آن وايت، "النظرة إلى احتياجات الطلاب: مدخل نسوى" (ورقة مقدمة في مؤتمر "رؤية عن قرب للتعليم العالى،" جامعة وسط لنكشر، 6 - 8 يوليو 1998)، 4.

9 - لز ستانلى، "التطبيقات النسوية وصيغ الأنتاج الأكاديمية،" في التطبيقات النسوية، تحرير لز ستانلى (لندن: راوتليدج، 1990).

10 - بيفرلى سكجز، تشكيلات الطبقة والجندر: أن تصبح محترمًا (لندن: سيج، 1007)

11 - بينرجي وكارتي وديل وغيرهم، علاقات مضطربة.

12 - باربرا آدم، مراقبة الوقت: التحليل الاجتماعي للوقت (كيمبردج: دار نشر بوليتى، 1995)، 61.

13 - أنظر على سبيل المثال قانون إصلاح التعليم البريطاني 1988.8، والذي أضعف سلطة الأكاديميين في مجالس التمويل الدراسي في مقابل توسيع سلطات الموظفين.

14 - دافنى سبين، مساحات مبنية على الجندر (تشابل هيل: دار نشر جامعة نورث كارولينا، 1992)، 4.

15- چون برد، الطلاب السود والتعليم العالى: الخطاب والواقع (ملتون كينيا: دار نشر التعليم المفتوح، 1996)؛ مايك أوليفر وكولن بارنز، السياسات الاجتماعية: من الإقصاء إلى التضمين (لندن: لونجان، 1998).

16 - كانان، ثقافة المؤسسات التجارية الكبيرة.

17 - التايمز للتعليم العالى 27/ 2/ 1998.

18 - دومينيللي وهو جفلت، "العولمة والتكنوقراطيا،" 48.

19 - دومينيللي وهو جفلت، "العولمة والتكنوقراطيا،" 50.

20 - دومينيللي وهو جفلت، "العولمة والتكنوقراطيا،" 52.

21 - كيم توماس، الجندر والفرد التابع.

22 - رومى بوروا وكائلن كلاود وسابودرا سيشاردى و تى. إس. ساراسوائي وجين تي. بيترسون وأميتا فيرما، محررون، التعامل مع الأمور المركبة: نظرة بينية للمرأة والمنزل والتطور (لندن: سيج، 1994).

23 -

24 - سبين، مساحات مبنية على الجندر، 168.

25 - سبين، مساحات مبنية على الجندر، 223.

26 - ميج ماجوايار، "في أوج حياتهن: المرأة المتقدمة في العمر والتعليم العالي،" في تخطى الحواجز. المرأة في التعليم العالي، تحرير لويز مورلي وفال والش (لندن: تيلور وفرانسيس، 1996)، 34؛ كرستين زمروزك وبات واونى، "دراسات المرأة والمرأة العاملة،" في البحث المستميت عن رابطة بين النساء: التحدي والبناء المستمرين، تحرير ماجدالين آنج - ليجيت وكرس كورن و هنري ملسوم (لندن: تيلور وفرانسيس، 1997).

27 - سيريل إل. آر. جيمز، "الدراسات الإفريقية والطالب المعاصر،" في موعد مع الانتصار، تحرير سيريل إل. آر. جيمز (لندن: آليسون وباسبي، 1969/ 1984)، 194،

28 - كيلي كوت بجنيل، "بناء التطبيقات النسوية من النظريات النسوية: أهمية آراء الطالبات، "ملتقى دراسات المرأة العالمي العدد 19، رقم 3 (1996): 315- 25؛ سو جاكسون، "مساحات آمنة: إختيارات المرأة وحدودها في الجامعة المبنية على الجندر" (ورقة مقدمة إلى مؤتمر دراسات المرأة بعنوان مساحات مبنية على الجندر، يوليو 1998).

29 - جانيس مولتون، "نسق فلسفى: الأسلوب التضادي،" في المرأة والمعرفة والواقع: دراسات في الفلسفة النسوية، تحرير آن جارى ومارلين بيرسال (لندن: راوتليدج، 1996).

30 - جاكسون، "مساحات آمنة."

31 - روث هوليداي وجابل ليثربى وليزلى مان وكارن رامزي وجيليان رينولدز، "مكان خاص بناء" في خلق التواصل: دراسات المرأة، حركات النساء. حياة النساء، تحرير مارى كينيدى وكيلى لوبلسكا وفال والش (لندن: تيلور وفرانسيس، 1993).

32- جايل ليثربي وين مارشيانك، "التحرك بإقدام: مساحات آمنة وأماكن مبنية على الجندر في الدراسات النسوية" (ورقة مقدمة إلى مؤتمر دراسات المرأة بعنوان مساحات مبنية على الجندر، يوليو 1998).

33 - وايت، "إحتياجات الطالبات،" 8.

34 - سكيجلا، الطبقة والجندر.

35 - وايت، "إحتياجات الطالبات،" 6.

36 - هايدي إس. مرزا، "النساء من أصول إفريقة والتعليم: حركة جمعية من أجل التغيير الاجتماعي، "في الدراسات النسوية للسود في بريطانيا: مقالات مختارة، تحرير هايدى سافيا مرزا (لندن: راوتليدج، 1997)، 286.

37 - باسكال وكوكس، "التعليم والتبعية للمنزل،" 31.

38 - كالوانى بوبال، الجندر والعرق والنظام الأبوى: دراسة حول المرأة في جنوب آسيا (ألدير شوت: آشجيت، 1997).

39 - أوما نارايان، "الثقافات المتناحرة: "الأخذ بالنموذج الغربي واحترام الثقافات والدراسات النسوية في العالم الثالث،" في الموجة الثانية: مجموعة مقالات في النظرية النسوية، تحرير ليندا نيكلسون (لندت: راوتليدج، 1970/ 1997)، 399.

40 - بيل هوكس، إثارة الموضوع: التفكير بأسلوب تسوى – التفكير من منظور أسود (لندن: شيبا، 1989) 98.

41 - كارن ديفيز، المرأة والوقت: نسج خيوط الحياة اليومية (ألدير شوت: آفيبرى، 1990).

42 - وايت، "إحتياجات الدارسات،" 10، مؤسسة على آراء ماكينتوش (1990).

43 - روزاليند إدواردز، المرأة الدارسة: الفصل والربط بين الأسرة والتعليم (لندن: تيلور آند فرانسيس، 1993).

44 - روزاليند إدواردز، "إتاحة الفرصة ومصادر القوة: تجارب الأمهات الدارسات في التعليم العالي،" في المرأة والسياسات الاجتماعية: مقالات مختارة، تحرير كلير أنجرسون وماري كمبر (لندن: ماكميلان، 1997)، 272؛ جاكسون، "مساحات آمنة،" 3؛ ماري إف. بيلينكى وبلايث ماكفيكر ونانسر آر. جولدبيرجر وجي. إم. تاريول،، طرق المرأة للمعرفة: تطور الذات والعقل والصوت (نيويورك: باسك بوكس، 1986)، 15.

45 - هوكس، إثارة الموضوع، 99.

46 - كيت ماكينا، "موضوعات الخطاب: تعلم اللغة المطلوبة،"في علاقات مضطربة: الجامعة كموقع للكفاح النسوي، تحرير هياني بانيرجي وليندا كارتي وكبرى ديلى وسوزان هيلد وكيت ماكينا، (تورنتو: دار نشر المرأة، 1991)، 114، نقلاً عن سميث (1990).

47- إدواردز، "إتاحة الفرص ومصادر القوة،" 274.

48 - جاكلين دابليو وايت وجون إى. همفرى، "منظور أفقى لدراسة الاعتداءات الجنسية إعتبارات نظرية ومنهجية،" في البحث في العنف الجنسي ضد المرأة: مداخل منهجية وشخصية، تحرير مارتن دي. شفارتس (ثاوسائد أوكس، كاليفورنيا: سيج، 1997)، 23، نقلاً عن كوس وجيدييز و ويسنوسكى (1987)، الذين درسوا 6200 طالباً في التعليم العالى في 2 3 مؤسسة جامعية بالولايات المتحدة ووجدوا أن 53.8 طالبة في مرحلة ما قبل التخرج قد تعرضن للعنف الجنسي في أحد الأوقات.

49 - إدواردز، النساء والتعليم؛ باسكال وكوكس، "التعليم والتبعية للمنزل".

50 - إدواردز، النساء في التعليم، 80.

51 - مادلين جورميه، "المفاهيم والتناقضات والمنهج الدراسي،" في مقالات مختارة في النظرية النسوية في التعليم الجزء الثالث: المعرفة، المناهج الدراسية والتنظيمات داخل المؤسسة، تحرير ليندا ستون (لندن: راوتليدج، 1994)، 150.

52 - لويز مورلي وفال والش، محررون، تخطى الحواجز: المرأة في التعليم العالى (لندن: تيلور وفرانسيس، 1996)

53 - جاكسون، مساحات آمنة.

54 - كيرى ديلي، "أن تترك النعيم المنزلي: العمل من خلال الفلسفة النسوية،" في علاقات مضطربة: الجامعة كموقع للكفاح النسوي، تحرير هيماني بانيرجي وليندا كارتي وكيرى ديلى وسوزان هيلد وكيت ماكينا (تورنتو: دار نشر المرأة، 1991)، 62-3.

المرأة وتعليم الكبار: ورشة عمل

عرض: سامية اليماني

يحتوى هذا الكتاب (103 صفحة) علي خلاصة ورشة العمل التي عقدتها مجموعة المرأة الجديدة ومركز البحوث العربية حول المرأة وتعليم الكبار واستمرت لمدة يومين في شهر سبتمبر عام 1990، ومن أهم الأهداف التي سعت هذه الورشة إلي تحقيقها

1 - مناقشة المناهج المستخدمة في تعليم الكبار وتحديد إيجابياتها وسلبياتها

2 - تحديد خصوصيات الواقع المصرى.

3 - مناقشة إيجاد أنسب المداخل لتعليم الكبار.

4 – خروج المشاركين/ ات بتوصيات خاصة بالقضايا التي تم نقاشها.

جدير بالذكر أنه علي الرغم من مرور سبعة عشر عاماً علي هذه الورشة إلا أن القضية مازالت تحتل نفس الأهمية وربا تزايدت الحاجة الآن إلي إعادة البحث والمحاولة لطرح حلول جديدة وقوية بشأن هذه القضية، كما اعتقد أنه من الأهمية بمكان إعادة مراجعة موقف مجموعة المرأة الجديدة فيها بعد هذه الورشة وكيف تمت الاستفادة منها؟ وإلي أى مدى ساهم ذلك في حل القضية؟، وهل استمرت المؤسسة في العمل على إيجاد حلول للقضية؟ وما الذي توصلت إليه وما هو شكل المتابعة الذي اتخذته كلا من المؤسستين لحل القضية؟

بمتابعة الكتاب الذي بين أيدينا نجد أن الورشة بدأت بكلمة المرأة الجديدة والتي عبرت فيها عن اقتناعها بأن التغيير لا يمكن أن يتم بطريقة فوقية وأنه لابد من أن يسبقة إدراك ووعي الذين يعانون من واقعهم وخاصة المرأة مما يعني أنه لا يمكن أن يقتصر محو الأمية مجرد تعليم القراءة والكتابة بل يتسع إلي تعلم مهارات مختلفة ومتعددة.

تلي ذلك كلمة مركز البحوث العربية التي ألقتها الأستاذة الدكتورة لطيفة الزيات والتي أكدت خلالها أهمية القضية محل المناقشة مشيرة الي توجهات جماعة المرأة الجديدة حيث أنها تستهدف الخدمة الاجتماعية علي أسس التعليم والتعلم لا المعلم فقط، كما ذكرت أنه في الوقت الذي تنصرف فيه اهتمامات مركز البحوث العربية في أغلب الوقت إلي الجانب النظري فانه من المثمر أن يتم التعاون مع جماعة المرأة الجديدة والتي تعمل علي الناحية التطبيقية مما يعني تحقيق نوع من أنواع التكامل المطلوب.

أما الدكتور طلعت عبد الحميد فقد تناول الأسس العامة التي يستند إليها تعليم الكبار والتي منها أسس أخلاقية، اجتماعية وفلسفية حيث اختار أن يركز علي الأسس التي تحتاج إلى مناقشة، كما أكد علي أهمية أن تكون عملية تعليم الكبار بمثابة علم متخصص له دارسين وأبحاث ودراسات ثم تتبع التطور التاريخي لتعليم الكبار وذلك في معرض الإجابة علي تساؤل سبب الحاجة إلي الدراسات المتخصصة، حيث وجد أن الاهتمام بالموضوع قد بدأ في صورة تجارب فردية أو أهلية، مثال ذلك تجربة غاندي، إلى أن تولت جهود دولية ممثلة في مؤتمرات بدأت بمؤتمر الينور سنة 1949 ولكن بتمثيل محدود للغاية للدول النامية، مما يعني غياب صوت دول العالم الثالث وهكذا إلى أن تم عقد مؤتمر باريس 1985 الذي بدأ فيه العامل مع تعليم الكبار باعتباره المجموع الكلي للعملية التعليمية.

ويرى الدكتور طلعت أن إخفاق بعض الجهود في مجال محـو الأميـة يرجـع إلى التركـيز علي الجانب المعرفي، وتجاهل أن تكون عملية لها أيدولوجية تعمل علي تحويل التعليم من أداة للقهر إلى أداة للتحرر.

وانتقل بعـد ذلـك الي الحـديث عن الجـانب النفسـي في عمليـة تعليم الكبـار وارتبـاط التعليم بالمدارس والمدارس بالتمييز بين الفصل "الكـويس" والفصـل "الـوحش "ممـا يعني أن يرتبط معيار النجاح بمدى كون التلميذ مطيعا ومتلقياً فقط طوال الـوقت ولأن هذه سمعة المدارس فإن الكبير الـذي تسـرب ولم يـذهب إليهـا لابـد وأن تتكـون لديـه فكرة سلبية عن التعليم، أما عن الأسس الفلسفية لتعليم الكبـار فقـد أكـد ضـرورة أن يقـوم علي الحـوار وليس التلقين ولـذلك فقـد رأى أن وظيفـة المعلم سـواء في تعليم الكبار أو الصغار ليست التعليم وإنما المشـاركة في الموقـف التعليمي وبالتـالي يصـبح الطالب والمدرس كلاهما معلم ومتعلم. كمـا أنهي كلمتـه بالتأكيـد علي ضـرورة النظـر إلى التعليم من خلال احتياجـات المجتمـع بحيث يكـون مرتبطًـا بالإنتـاج ويشـجع علي التعلم الذاتي.

تلت ذلك رؤية نقدية لمفهوم محو الأمية للأستاذ كمال مغيث والذي أكد ضـرورة إعـادة النظـر في المفهـوم الرسـمي لمحـو الأميـة باعتبـاره المسـئول عن الفشـل المتلاحـق لمحاولات محو الأمية.

ثم انتقل بعد ذلك إلى تحديد موقع مشكلة محو الأمية في الفكـر الـتربوي الـذي انتقـل عبر التاريخ مرسخًا لفكرة أن المتعلم هو ذلك المتغطرس الأرستقراطي الـذي يتحـدث كثيرًا ولكنه في الواقـع لا يقـول شـيئا بينمـا الجاهـل هـو ذلـك المتخلـف عـدو التقـدم، والواقــع أن الفكــر الــتربوي لم يحــاول مــد جســور أو إقامــة الروابــط بين الشــعب والمتعلمين وإنما ساهم في الترويج لتلـك الثنائيـة وفي ضـوء هـذا المـوروث تم تحديـد مفهوم الأمية وأثارها ونتائجها ووسائل علاجها، وبالطبع فقد قام المتعلمون بتحديـد كـل هذا مما أدى إلي تكريس المشكلة أكثر من حلها.

وفي نقد مفهوم محو الأمية أكد علي عدة نقاط منها:

1 - وضع اللغة العربية الفصحي علي طرف النقيض مع اللهجة العامية "المصرية".

2 - إغفال الأبعاد الطبقية لمشكلة محو الأمية في مصر

3 - المفهـوم يـرادف بين بـرامج محـو الأميـة في عناصـرها ومكوناتهـا وبين مـا يقـدم للصفوف الأولي من المرحلة الابتدائية.

4 - وضـع المشـكلة بحيث يكـون الهـدف النهـائي هـو تعليم القـراءة والكتابـة أدى إلي التضحية منذ البداية بفكرة ما هو المكتوب.

5 - تجاهل المرأة تماما في المجتمع وبذلك إنكار الدور الاجتماعي الذي تلعبه.

انتقل بعد ذلك إلي مناقشة أثار مشكلة الأمية في الفكر الـتربوى والـتي منها:

1 – أن الأمية تعوق الأفراد عن المشاركة في مناقشة برامج الأحزاب المختلفـة وبهـذا تفرغ أمية الأفراد البناء الديمقراطي من جوهره ومضمونه.

2 – أثبتت أبحاث سيد عويس حول ملامح التغيير في المجتمع المصرى عن سيطرة الاتجاهات غير العقلانية على تفكير عدد كبير من الأفراد وبخاصة الريف.

تم تأتي بعد ذلك كلمة الأستاذ صلاح سبيع والذي أشار إلى أن وسائل الإعلام تصور مشاكل مصر وكأنها ترجع إلى الأميين علي الرغم من أن مشكلة محو الأمية قضية ذات طرفين هما الأميون والمتعلمون وبذلك تتحول عملية مكافحة الأمية في النهاية إلى محاولة لتحميل هؤلاء مسئولية التخلف ولكن يبدو أن ذلك ما هو إلا وسيلة من وسائل التسلط وأبرز دليل علي ذلك هو أن أسهل الوسائل للتسلط على المرأة في المجتمع هو إبقاؤها علي جهلها مشيرًا في ذلك إلى فلسفة باولو فيريري والتي تقوم علي أساسًا أن الأمى مشكلته الوحيدة ليست عدم قدرته علي القراءة والكتابة وإنما عدم قدرته علي التعبير عن ذاته مما يحرمه من كونه إنسانًا فعالاً في المجتمع وبذلك تكمن مشكلة عملية محو الأمية في أنها ليست عملية توعية تساعد الإنسان علي تحليل العالم من حوله واكتشاف الوسائل التي من خلالها ممكن أن يستزيد من المعلومات مما أدى الي ضرورة وضع برنامج يساعد علي بلورة هذه الفكرة.

كما قدم اقتراح باولو فيريرى في هذا الصدد بضرورة عمل نوع من أنواع الدراسة في بداية المشروع بحيث نستكشف من خلالها المشكلات الأساسية الموجودة في البيئة ونحاول وضعها في شكل كود بحيث تقدم للدارسين وتعمل علي تفجير المشاكل المتعلقة بهم في هذا الشأن، كما استعان أيضا برفض فيريري لكلمة المعلم إيمانا منه بأن الدارسين لديهم أيضا خبرات يستطيع. هو أن يتعلم منها الكثير.

كما قام بتقويم التجربة الماسكونية منذ بداية عملها عام 1972 حتي 1990 وخلص من ذلك إلي أن التجربة العملية للمجموعة صعبة وتحتاج إلى مجهود كبير وأثبتت جدوى فلسفة فريرى.

"إن القراءة ليس معناها أن تتعلم شيئا.. بل أن تصبح شيئا" هكذا بدأ الأستاذ بشير صقر كلمته بمقولة أونامونو منتقدا بذلك الرؤية التقليدية للمواطن الأمي بأنه محدود الإمكانيات وما ترتب علي ذلك من افتراض علاجات خاطئة للقضية وبمتابعة كل الحالات التي اتبعت التشخيص غير التقليدي لقضية الأمية نجد لأنها شديدة التواضع بالنسبة إلى حجم الجهود المبذولة في الإعداد والتحضير والتنفيذ.

ثم ناقش بعد ذلك احتمالات ذلك التواضع ومنها:

1 – لم يكن هناك فرق بين التشخصين ومن ثم بين العلاجين.

2 – الافتقار إلى القدرة الجيدة على التطبيق.

كما أكد أن محو الأمية إذا اقتصر على جانبه التكنيكي شأنه شأن أيه أداة فهو سلاح ذو حدين ولابد من الارتقاء بجانبيه الوظيفي والثقافي، كما نبه أيضًا إلى أن محاولات التفرد والتمايز بين العاملين تعني بعثرة الجهود والوقت والمال، كما أكد علي أهمية التعامل مع الأمي علي أنه شخص كادح موجود في المجتمع.

وننتقل في الكتاب بعد ذلك إلى مناقشات اليوم الأول والتي اشترك فيها كل الحضور.

أما اليوم الثاني فقد تناول خبرات ميدانية عن تعليم الكبار بدأً بعرض التجربة الشخصية للتوعية الصحية الدكتورة سهام هندى وهي طبيبة عملت في الريف في مجال الطب الوقائي، والتي رأت أن التوعية الصحية هي عملية تعليمية تستهدف تغيير معارف الناس وكذلك تغيير عاداتهم وسلوكهم واتجاهاتهم كما قسمت هذه العملية إلي مرسل

"العلم "ومستقبل "المتعلم" وأشارت إلى بعض الملاحظات بشـأن التوجيـه أو التوعيـة الصحية منها على سبيل المثال:

1 - تحديد الأولويات بشكل واضح.

2 – أن تستند هذه الأوليات إلى احتيـاج فعلي موجـود لـدى المتلقين مـع تغييرهـا مـتى اقتضت الحاجة.

3 – ضمان فاعلية الوسائل المسـتخدمة في التربيـة الصـحية وضـمان وصـولها للنـاس بلغتهم التي يفهمونها.

ثم قامت بعرض تجربـه شخصـية لهـا من خلال مرحلـتين مختلفـتين إحـداهما تمت في قرية بصعيد مصر رأت أنها كانت محدودة النتائج وذلك لعدة أسباب منها:

1 - قله الخبرة الشخصية.

2 - عدم وجدود تجانس مجتمعي ونظرة المجتمع لها كدخيلة.

3 - العادات والتقاليد الخاصة بالمكان.

4 – الافتقاد إلى التعاون بين الفريق.

والأخرى بأحد الأحياء الشعبية بالقاهرة كانت ما تزال مستمرة حتي وقت انعقاد أخطاء التجربـة الأولى الورشـة والـتي رأت أن فيهـا جـوانب مشـرقة سـاعد فيهـا التعلم من ومحاولة تجنب الوقوع فيها بالإضافة إلى التطور التكنولوجي.

قدمت بعد ذلك الدكتورة إلهام عبد الحميـد الرؤيـة الفلسـفية لبـاولو فريـري في محـو الأميـة في مجتمعـات العـالم الثـالث حيث تشـير إلى أن أهميـة تجـارب التربيـة لبـاولو فريـرى في أنـه جعـل التعليم أداة للفهم والـوعي والتفكـير الناقـد مستشـهدة بوصـف فريري للعملية التعليمية في بلدان العالم الثالث علي أنها غالبًا ما تكون وسيلة لتغـييب الإنسان عن واقعه من خلال التلقين غير الـذي يُنتج عقـول آليـة غـير قـادرة علي صـنع مستقبلها، مما يعني تربية أجيال مقهورة ومنسحقة، قادرة على فهم ذاتها.

ثم انتقلت بعد ذلك الي شرح تقسـيم فريـرى التعليم إلي نـوعين همـا التعليم التلقيـني والنوع الآخر هو التعليم القائم علي الحوار، مؤكدة علي أن الحوار الفريرى يحقق نمـوا في الوعي لدى المتعلمين وإزالة الغموض من خلال خطوات محددة منها:

1 – معرفة البنية الاجتماعية والثقافية الخاصة الـتي يعيشـها المتعلم أو الأمي من أجـل اختيار أكثر القضايا والمشكلات التي تهم المتعلم.

2 - اختيار الكلمات الأساسية التي يشيع استخدامها في حياتنا اليوميـة والـتي يمكن أن تساعده علي فهم وإدراك حقائق العالم.

وللاسـتفادة من تجربـة فـيريري أو غيرهـا أكـدت الـدكتورة إلهـام على ضـرورة تحديـد الهـدف الأساسـي الـذي من أجلـة نتبـنى قضـية تعليم الكبـار ودراسـة طبيعـة هـؤلاء المتعلمين دراسة نفسية واجتماعية ثم عمل برنامج واقعي نابع من حياة الدارسين، ثم الربط والمقارنة والتحليل.

تلي ذلك عرض الأستاذ فيكتور فكرى وهو مسئول محو الأمية في جمعية كاريتاس مصر لتجربة حية مع محو الأمية عبر 17 سنة مشيرًا إلى ارتفاع نسبة الأمية بين السيدات والبنات علي الرغم من الدور الكبير المنوط بالمرأة ولذلك فقد تركزت جهودهم خلال 14 سنه علي العمل مع المرأة حيث سعي التدريب إلي التركيز بالأساس علي التفكير والتعبير وعامل المشاركة.

كما أكد علي أهمية وجود مراكز موجهة للمرأة بالأساس وأن تتضمن هذه المراكز عوامل جذب كافية. والأهم من ذلك أن يكون المدرس مؤمناً بالقضية، كما أشار إلي ضرورة التركيز علي المشاكل التي تواجه الدارس حيث أن ذلك يساعد علي تغيير التزامه الدراسي بحيث يصبح التزام منه كشخص يريد المعرفة، وأضاف أن المشروع والذي كان مازال مستمرا حتى عقد الورشة قد نجح في تغيير أفكار الفتيات والسيدات فبعضهن استطاعت أن تؤجل زواجها لحين انتهائها من البرنامج والبعض الآخر وصلن لمستوى التعليم المتوسط بينما البعض الآخر أصبحن صاحبات أعمال متوسطة وبالتالي عضوات منتجات في أسرهن.

تأتي بعد ذلك كلمة الأستاذة سهام وصفي والتي تناولت فيها خبرة جمعية الصعيد المسيحية العملية في مجال محو الأمية والتي ركزت على ثلاثة مداخل للعمل مع المرأة وهم:

المدخل الإنساني وهو أن تدرك الفتاه أهميتها كانسان.

المدخل الاقتصادي والذي يقوم بالأساس علي أن من ينتج يصبح لديه مصدرًا ماليًا يمكنه من الإنفاق ويُعامل كانسان مستقل.

المدخل الصحي بحيث يعد الفتاة لان تكون زوجة تهتم بصحتها وصحة أسرتها وأشارت الأستاذة سهام إلى أن التجربة أثمرت نجاحا جيدا في تكوين شخصية مستقلة للفتيات تقتسم المسئولية وأيضًا مسئولية اتخاذ القرار.

ثم تناولت بعد ذلك الأستاذة عزة كامل تجربتها الشخصية مع حي عين الصيرة الشعبي، وأكدت على أن الواقع أغني بكثير من النوايا الحسنة وأنه من الضروري دراسة واقع المجتمعات كما أكدت أيضا علي ضرورة الاستعانة بخبرات الآخرين لضمان نجاح التجربة واستمرارها.

ننتقل بعد ذلك إلى جلسة المناقشات العامة لليوم الثاني والتي تبادل فيها المشاركون الآراء حول القضية.

ألقت بعدها الدكتورة نادية جمال الدين كلمتها عن المرأة في الريف المصرى وإلى أين ينبغي أن تتجة الجهود التربوية وذلك من خلال دراسة حاله تهدف بالأساس إلى تحديد ملامح وضع المرأة الريفية المصرية في هذه الفترة من تاريخ المجتمع المصرى، من حيث دورها الإنتاجي وكيفيه تحسين ظروفها وتمكينها من مواجهة مشكلاتها.

ثم يتناول البحث بعد ذلك موقع المرأة من العمالة الزراعية في الريف المصرى والذي يوضح أنها تمثل نسبة 70% وينتقل بعد ذلك إلى إلقاء الضوء على الأوضاع التعليمية للمرأة في الريف ثم ماذا تريد المرأة الريفية من التعليم وكانت النتائج كلها تصب في اتجاه تأكيد غياب وعي المرأة الريفية بدورها كمواطنة يمكنها أن تشارك في كافة مجالات الحياة وأن المرأة الأمية مهما كان مستواها العمرى لا تستطيع أن تحدد احتياجاتها الفعلية وتخلص الباحثة إلى أن هناك حاجة إلى تكوين وجهة نظر جديدة حول التعليم من أجل الإنسان نفسه كما أضافت نقطتين هامتين وهما:

أولاً: إذا كانت المرأة الجديدة تسعى إلى أن تكون محركة للسطح الساكن فيجب أن تبذل مجهودا كبيرا وتكون جماعة ضغط ذات صوت عال.

وثانيًا: أن لدينا مشكلة كبرى وهي أننا نفتقر إلى ما يسمي (مواد متابعة) لمتابعة المتحررين حديثا من الأمية.

ثم انتقل الكتاب بعد ذلك إلى تعقيب الدكتورة شهيدة الباز علي البحث السابق والذي أشارت فيه إلي عدة نقاط مهمة فيما أثارته الدكتورة نادية وبخاصة نقطة أن عملية تعليم الكبار هي عملية سياسية بالأساس من حيث أهمية تغيير الواقع والقدرة علي تغييره كما علق الأستاذ بشير على أن التركيز علي الكيف سببه هو التراث شديد السلبية لتجارب محو الأمية.

عقب ذلك تم استكمال نقاش الجلسة الثانية ثم تلى ذلك الجلسة الأخيرة والتي أدارتها الأستاذة نولة درويش حيث انقسم الحضور إلى ثلاث مجموعات كل مجموعة تتناول واحدة من أهداف الورشة وتقوم بقراءة صياغتها للموضوع وتوصياتها بشأنه وفي النهاية قدمت مجموعة المرأة الجديدة خاتمة الورشة متضمنة عدد من التوصيات كوسائل لاستخدامها في مجال رفع الوعي الصحي، منها توفير كتيبات توضيحية تكون بلغة بسيطة، الإكثار من استخدام الوسائل السمعية وتقرر أن تقوم مجموعة الورشة في مرحلة لاحقة بمسح ميداني على عينة من النساء المستهدفة لتحديد أنسب المداخل للبرنامج، تحديد محتوى البرنامج والوسائل المختلفة التي يمكن استخدمها بالإضافة إلى البدء في عمل نماذج تطبيق والاهتمام بالتقييم والتطوير ومشاركة المهتمين والمتخصصين في الموضوع.

وكنظرة عامة علي ما سبق فإن الأوراق والمناقشات التي تمت في هذه الورشة تنم عن مجهود واهتمام كبيرين بالقضية ولكن للأسف بالتوجه إلى المسئولين في مجموعة المرأة الجديدة نجد أنه لم تتم متابعة للقضية بما يتناسب مع حجم الاهتمام الواضح من الورشة، لذلك فان صدور هذا العدد من مجلة طيبة واهتمامه وتركيزه على التعليم كقضية ربما تكون بمثابة فرصة لإعادة فتح ملف هذه القضية مرة أخرى حيث أنه لا يمكن أن نرتقي بأوضاع النساء بأى حال من الأحوال دون أن نرتقي بهن علميًا وثقافيًا ومجتمعيًا وهذه المجالات المختلفة تنحصر بشكل أو بأخر في محو أمية النساء بحيث يكن قادرات علي تحديد مشكلاتهن والمساهمة أيضًا في حلها.

خلق المرأة المصرية الجديدة

عرض: نهال الجنزوري

يقع كتاب خلق المرأة المصرية الجديدة: الأنماط الاستهلاكية، التعليم والهوية القومية 1863- 1922 (*) لكاتبته منى ل. رسل في 237 صفحة من القطع المتوسط بخلاف المقدمة والخاتمة، ينقسم الكتاب الى جزءين؛ الأول بعنوان: المنزل، الأنماط الاستهلاكية والمرأة الجديدة، وتندرج تحته أربعة فصول: المنزل والمدينة والدولة التي بناها إسماعيل؛ أنماط من الاستهلاك والتطوير الحضري (1879 -1922)؛ الإعلانات والثقافة الاستهلاكية في مصر: خلق نموذج السيدة الاستهلاكية؛ السيدة الاستهلاكية و "المرأة الجديدة". أما الجزء الثاني من الكتاب فهو بعنوان: تعليم المرأة الجديدة ويحتوى على ثلاثة فصول: التعليم: خلق الأمهات، الزوجات، العاملات، المؤمنات والمواطنات؛ الخطاب حول تعليم الإناث؛ الكتب الدراسية: رسم الأدوار والحدود. ويتناول الكتاب ارتباط بداية تعليم الإناث بظهور بعض الأنماط الاستهلاكية الغربية في المجتمع المصرى، وارتباطه فيما بعد ببعض السياسات الاقتصادية.

يبدأ الجزء الأول من الكتاب والمعنون "المنزل، الأنماط الاستهلاكية والمرأة الجديدة" بفصل يتناول المنزل والمدينة والأمة التي بناها إسماعيل مستعرضًا البذخ في الصرف على بناء القصور الملكية منذ أيام محمد على وحفيده إسماعيل الذي سار على دربه. كما يقدم هذا الفصل نبذة عن الاهتمام بتعليم أبناء وبنات البيت الملكي حيث كانت تتم الاستعانة بالمربيات الأوروبيات لهذه المهمة. والجدير بالذكر أن الاهتمام بتعليم الإناث لم يكن جديداً على البلاط أو على الطبقة العليا، ولكن الاختلاف في عصر إسماعيل كان في المناهج وطرق التدريس، فقد أضيف تعليم الكتابة عام 1870 بجانب قراءة العربية والتركية والفارسية. وتشير الكاتبة إلى أن التعليم في "الحرملك" لم يقتصر على الأميرات ولكن شمل أيضا الجواري اللاتي كان يتم تعليمهن لعدة أسباب، منها العمل كعازفات، وراقصات، وكوميديانات أو ممثلات صامتات بغرض الترفيه عن نساء الحرملك، أو لإثارة حمية الأحرار للدراسة من خلال المنافسة مع صغار العبيد من الإناث والذكور الذين كانوا يتعلمون إلى جانبهم، و كان العبيد المتفوقون يحصلون على تعليم عال لكي يلتحقوا بأعمال السكرتارية، وأخيراً كان تعليم الجواري يتم لاحتيال زواجهن برجال الطبقة العليا المتعلمين. فقد كان الزواج من جواري العائلة المالكة شرفاً عظيمًا. وكانت الجارية تمنح عند زواجها مجوهرات ومفروشات لمنزلها وأحياناً كانت تمنح منزلاً كجزء من مهرها، وكانت الحماية الملكية تشملها حتى بعد الزواج.

وكما اتبع إسماعيل البذخ في الصرف على بناء قصوره وملئها بكل المستحدثات الأوروبية فقد نحا المنحي نفسه فيما يختص بالبلد ككل. وبالفعل بدأ نهضة شاملة في مصر مع التركيز على القاهرة والإسكندرية وكبرى مدن الدلتا، حيث قام بتمهيد الطرق، وشق القنوات، وبناء الجسور، ومد خطوط السكك الحديدية وخطوط التلغراف والتليفون، كما قام باستحداث وحدة مطافئ ووحدة شرطة خاصة للإشراف على المرور، وذلك بالإضافة إلى بناء أحياء جديدة في القاهرة على الطراز الأوروبي مثل حي الإسماعيلية والأزبكية والتي أمد شوارعها بلمبات الغاز وبيوتها بالمياه الجارية. كما اهتم بإنشاء الحدائق العامة خاصة حديقة الأزبكية التي ضمت مطاعم ومقاهي وأكشاكًا للموسيقى ومسرحًا الخ. واهتم إسماعيل كذلك بإنشاء المتاحف والمكتبات والمعاهد التعليمية، فعهد إلى عالم المصريات الفرنسي ماريت Mariette ببناء المتحف المصرى. وفي عام 1870 تم افتتاح المكتبة الخديوية (دار الكتب الآن) ومرصد للأجرام السماوية بالعباسية، كما كثرت في عهده الجمعيات العلمية والثقافية. ومن أهم الأحداث في عهد إسماعيل افتتاح قناة السويس عام 1869 والتي كان قد بدأ الحفر فيها قبل عشر سنوات (في عهد سعيد). وقد دعا إلى تلك المناسبة الملوك والأمراء والرؤساء من جميع أنحاء المعمورة كذلك الشخصيات العالمية في جميع المجالات. وقد تبع ذلك في عام 1871 الافتتاح الرسمي لدار الأوبرا المصرية بأوبرا

"عايـدة" (للموسـيقار الإيطـالي فـردى Verdi) والـتي كتبت ولحنت خصيصًـا لتلـك المناسبة. كذلك ازدهرت الصحافة في عهد إسـماعيل حيث كـانت تكتب عن السياسـة والمظاهر الأوروبية في المجتمع المصري، كما شـغلت بمسـألة اسـتقلال مصـر. ولكن للأسـف فـإن خطـط إسـماعيل لتحـديث مصـر أدت إلى إغـراق البلاد في سلسـلة من الديون أدت إلى وقـوع مصـر تحت سـيطرة الـدائنين الإنجلـيز والفرنسـيين، حيث قـام الإنجليز فيما بعد بإجبار إسماعيل على التنازل عن الحكم لابنه توفيق.

ينتقـل الفصـل الثـاني من الجـزء الأول من الكتـاب للحـديث عن "أنمـاط الإسـتهلاك والتطـوير الحضـرى فيمـا بين عـامي 1879 و 1922"، حيث بـدأت الطبقـة العليـا في مصر في محاكـاة نمـط إسـماعيل الغـربي في الإسـتهلاك. زادت الجاليـة الأجنبيـة في عهده وتركزت في القاهرة والإسكندرية والمدن الكـبرى بالـدلتا. وصـارت الفنـادق في عهد إسماعيل ملتقى للأجانب والطبقة العليا ومركزًا للموضة. كذلك انتشـرت المحلات الراقية والنوادي الرياضية والمسارح والمقاهي والمطاعم والبارات. وكانت دار الأوبـرا تستقدم الفرق الفرنسية والإيطالية الشهيرة خلال موسم الشـتاء. وانتشـرت الحـدائق العامة وامتدت إلى أحياء الطبقة المتوسطة، وكانت تقام بها معـارض للزهـور والصـور ومعارض ثقافية. كما افتتحت حديقة الحيوان عام 1891 (كان قد تم التخطيط لهـا في عهـد إسـماعيل)، وبـدخول الكهربـاء زادت أوجـه الترفيـه في مصـر فـافتتحت أول دار سينما عام 1906، ولكنها لم تنتشر بدرجة كبيرة حتى عشـرينيات القـرن. أمـا صـناعة السينما المصرية فبدأت في الثلاثينيات. وقد اهتم إسماعيل بالبنيـة التحتيـة خاصـة في القاهرة والإسكندرية وبدرجة أقل في كبرى مدن الدلتا (وذلك لتسـهيل حركـة البضـائع من مواقع الإنتاج في الريـف إلى مواقـع الاسـتهلاك في المـدن الكـبرى) فظهـر نظـام جديد لترقيم الشوارع والـبيوت، كمـا ظهـر الـترام لأول مـرة في القـاهرة عـام 1896 وتلاه خط في الإسكندرية في العام التالي. وقد سهل كل ذلك عمليـة التوسـع في بنـاء الضواحي فظهرت ضاحية مصر الجديدة التي بناهـا البـارون إمبـان Baron Empain (صـاحب حـق امتيـاز بنـاء أول خـط تـرام في مصـر)، كمـا ازدهـرت ضـاحية العباسـية والظاهر والفجالة حيث اجتذبت هذه الضواحي الطبقة البرجوازية الصـاعدة. وقـد تغـير أسلوب بناء المنازل فاستغنى عن النظام المملوكي ذي المشربيات الخشبية واسـتبدل بالأسـلوب الأوروبي في البنـاء مـع اسـتخدام الأسـوار العاليـة والبوابـات للحفـاظ على خصوصية السـكان. كـذلك تـأثر التقسـيم الـداخلى للمنـازل وأسـلوب الفـرش بالنمـط الأوروبي وأصبح للمرأة دور أكـبر في اختيـار المنـازل ومفروشـاتها. ولم يسـلم النمـط الغـربي الـذي اسـتحدثه إسـماعيل وتبعتـه فيـه الطبقـة العليـا من النقـد في الصـحف المصرية على يد كتاب مثل محمد المويلحي وعبد الله النديم بسبب خوفهم من التـأثير السـلبي للتقليـد الأعمى لأسـلوب الغـرب وعاداتـه وعـدم ملاءمتـه لعاداتنـا وتقاليـدنا الشرقية خاصة بالنسبة لملابس النساء، كذلك كان هناك هجوم على اسـتخدام الأدويـة الغربية والصيدليات والأطباء ومنتجات الصحة والجمال وعادات الغرب الاسـتهلاكية في الطعام والشراب والتدخين وأسلوب حيـاتهم عامـة، بالإضـافة إلى تعـرض المواصـلات العامة وأماكن الترفيه الجديدة للنقد لما تؤدى إليه من تـداخل بين الجنسـين. وبصـورة عامة فقد انتقدت سياسة إسماعيل التوسعية ونشره للنمط الاستهلاكي الغربي بسـبب تأثير ذلك على مالية الدولة.

أما الفصل الثالث من الجزء الأول فيتناول "الإعلانات والثقافـة الاسـتهلاكية في مصـر: خلق نموذج السـيدة الاسـتهلاكية"، حيث تعـرض الكاتبـة أولاً لنمـو الثقافـة الاسـتهلاكية والإعلانات في الغرب ثم تتطرق لنموها في مصـر خاصـة بين الطبقـة المتوسـطة ومـا تلى ذلك من ظهور مناطق جديدة للتسوق. كـذلك تعـرض لـدور الإعلانـات في تعريـف المواطنين بالخدمات والبضائع الجديدة في الأسواق، وما أدى إليه من ظهور ما يسـمى بـ السيدة الاستهلاكية. وتوضح الكاتبة أن هذه الثقافة لم تظهر فجأة كـرد فعـل للغـرب بـل كـانت موجـودة طـوال القـرن الثـامن عشـر من خلال وجـود "الدلالـة" والأسـواق التقليدية والوكالات. لكن مع التوسع في البنية التحتيـة خلال القـرن التاسـع عشـر، من إنشاء طرق وكباري وموانئ وسكك حديدية، تغير النمط الاستهلاكي للمصـريين. كـذلك

فقد أدى تطوير حي الأزبكية وازدحامه بالقنصليات الأجنبية والفنادق الفاخرة والمطاعم والمقاهي والمحلات إلى أن أصبح نواة لمنطقة تسوق حديثة في قلب القاهرة. أما بالنسبة لاستخدام الإعلانات في الجرائد والمجلات، فتشير الكاتبة إلى اختلاف طبيعته عن مثيله في الغرب لكونه موجهاً بالأساس نحو الطبقة العليا والمتوسطة العليا من قاطني الحضر في الدلتا. كما تلاحظ الكاتبة أن الغالبية من قراء الإعلانات كانوا من الرجال خاصة المسيحيين والأجانب، لكن ذلك لم يمنع النساء من الإطلاع على تلك الإعلانات من خلال أزواجهن أو أولادهن أو عن طريق اشتراكات المجلات في مدارس البنات. ثم تعرض الكاتبة لتطور الإعلانات في الجرائد والمجلات المصرية بداية من النصف الثاني من القرن التاسع عشر وصولاً إلى ظهور المرأة المصرية في الإعلانات في أعقاب الحرب العالمية الأولى كطريقة لجذب انتباه المستهلكات وما أدى إليه ذلك من ظهور السيدة الاستهلاكية.

أما الفصل الرابع والأخير من الجزء الأول من الكتاب فيتناول "السيدة الاستهلاكية والمرأة الجديدة"، وفيه توضح الكاتبة اختلاف طبيعة جمهور قراء الصحافة النسائية في مصر مقارنة بنظيره في الدول الغربية نتيجة لصغر حجم، هذا الجمهور الذي يتكون معظمه من أبناء الطبقة العليا. وكان ظهور السيدة الاستهلاكية هو أحد أوجه "المرأة الجديدة" مع مطلع القرن العشرين بعد إصدار قاسم أمين لكتابيه تحرير المرأة (1899) والمرأة الجديدة (1900). وعلى الرغم من أن البعض اعتبر قاسم أمين أبا للحركة النسائية في مصر فإن هناك آخرين رأوا أنه لم يأت بجديد وأن كتاباته كانت استمراراً لما كتبه رفاعة الطهطاوي ومحمد عبده من قبله (ص 80). وفي هذا الشأن استعرضت الكاتبة عناوين العديد من الكتب التي تناولت موضوع المرأة الجديدة والتي نشرت في الفترة ما بين 1894 -1918، كما أشارت إلى احتمال أن يكون الجدل الواسع الذي أثاره كتابا قاسم أمين في الأوساط العامة وتبجيل مناصرات حقوق المرأة له لفترات طويلة بعد موته هو ما ساعد على شهرته. وعموماً فإن نموذج المرأة الجديدة كما ظهر في الصحافة كان يعرض لأهم أدوارها في المجتمع كزوجة وأم ومديرة لمنزلها، كما أبرزت الكتابات الصحفية دورها كشريكة لزوجها ومكملة لدوره داخل المنزل. وقد امتلأت الصحافة بمقالات تدعو إلى أهمية تعليم المرأة لما في ذلك من فائدة لها ولبيتها ولأولادها وللوطن بصفة عامة، حيث احتوت الصحف على أبواب ثابتة للمرأة مثل "باب تدبير المنزل" في صحيفة "المقتطف" التي كانت تحوي العديد من المقالات عن دور المرأة بجانب عرض نصائح عملية تفيد المرأة في شئون بيتها من طهي وحياكة وعمل ميزانية للمنزل والإشراف على الخدم وكيفية العناية بالمنزل عموماً. وعلى الرغم من التأكيد على أن نموذج المرأة الجديدة كان يحافظ على الحدود بين الرجل والمرأة وبين الخاص والعام، فإن انتشار التعليم والثقافة الاستهلاكية وما استتبعها من خروج المرأة من البيت قد أدى إلى تذويب تلك الحدود خاصة بالنسبة للطبقتين المتوسطة والعليا. وتعرض الكاتبة بعد ذلك لدور المرأة المصرية الجديدة في ثورة 1919 واشتراكها في المظاهرات وإقدامها على مقاطعة البضائع والخدمات الإنجليزية عام 1922 بتحريض من اللجنة المركزية للسيدات الوفديات بزعامة هدى شعراوي، وذلك على عكس ما كان عليه الوضع خلال الثورة العرابية (1882 ـ 1881) حيث كانت تلك الثورة مقتصرة على رجال الجيش المصري المطالبين بمساواتهم بزملائهم من العثمانيين وبالقيام بدور أكبر في الحكومة بالإضافة إلى تحجيم دور الخديو خصوصاً بعد إسراف إسماعيل الذي أدى إلى دخول الدائنين إلى مصر وتدخلهم في الحكم.

ويبدأ الجزء الثاني من الكتاب المعنون "تعليم المرأة الجديدة" بأبيات مختارة من قصيدة حافظ إبراهيم والتي استهلها بالبيت الشهير:

"الأم مدرسة إذا أعددتها   أعددت شعبًا طيب الأعراق"

بما يعتبر دالاً على محتوى هذا الجزء. فالفصل الأول، بعنوان "التعليم: خلق الأمهات، الزوجات، العاملات، المؤمنات والمواطنات"، يبدأ بعرض ما كان عليه تعليم الإناث قبل القرن التاسع عشر، فيوضح أن المجال الوحيد المتاح للإناث من الطبقة الدنيا كان هو "الكتاب" حيث كن يدرسن جنباً إلى جنب مع إخوانهن من الذكور. وكان المنهج يشتمل عامة على تعليم القرآن والحديث وفي بعض الأحيان الشعر والحساب واللغة العربية. لكن من الواضح أن تعليم هذه المواد كان شفهياً فقط وليس كتابةً سواء بالنسبة للإناث أو للذكور (ص 100). أما بالنسبة للبنات الأقباط فقد كن يذهبن إلى مدارس قبطية موازية للكتاب وذلك في صعيد مصر حيث لم يكن يسمح لهن بالذهاب إلى تلك المدارس في القاهرة. وفى المقابل كان التعليم بالمنزل أحد الاختيارات المتاحة للفتيات الأقباط. أما بالنسبة لبنات الطبقة العليا فقد كن يتعلمن في بيوتهن على يد المربيات قراءة العربية والتركية والفارسية والشعر والقرآن والحديث.

ففي بداية القرن التاسع عشر بدأ اهتمام أكبر بتعليم البنات ليواكب حاجة الدولة لدخول النساء مجال العمل العام، حيث عمل محمد علي في عهده على إنشاء نظام تعليمى مواز لما كان موجوداً، فأنشأ مدارس متخصصة للعلوم العسكرية والهندسة والطب تحت إشراف كامل للدولة، كما عمل على إيفاد بعثات للخارج. وبناء على نصيحة من مستشارة الطبي، الدكتور الفرنسي أنطوان كلوت Antoine B. Clot، أنشأ مدرسة الحكيمات عام 1832 والتحقت بها عشر طالبات من الجواري السودانيات والحبشيات لأن المصريين امتنعوا عن إلحاق بناتهن بتلك المدرسة نظراً لأن هيئة التدريس كانت تتكون من الرجال الأوروبيين في وقت كان فيه الاختلاط بين الجنسين شبه منعدم. وقد انضم إليهن في السنوات التالية بعض المصريات اليتيمات نظراً لتكفل المدرسة بكامل المصاريف من سكن ومأكل وملبس وخلافه. ولكن على الرغم من ذلك فلم يزد عدد الطالبات في عام 1840 علي إحدى عشرة طالبة، فلم تكن لمهنة الطب في ذلك الوقت هيبة أو احترام حتى بالنسبة للرجال. وكذلك فقد ابتليت الطالبات والأساتذة بتلك المدرسة بالأمراض المميتة. وقد اشتمل المنهج في مدرسة الحكيمات على تعليم اللغة العربية، والتطعيم، وطب الأطفال حديثي الولادة، والصيدلة، والجراحة وعلم الصحة العام إلى جانب أمراض النساء والتوليد. وكانت الخريجات تحصلن على الدرجة العلمية نفسها للرجال في مدرسة الطب. وقد حاولت الدولة تزويج خريجي المدرستين لبعضهم حتى يكونوا فريق يمكنه العمل في الأقاليم. أما في القصر الملكي، فقد استقدم محمد على وابنه إبراهيم من بعده المربيات الأوروبيات لتعليم أولادهم وتوسع هذا التقليد أكثر في عهد الخديو إسماعيل.

وفى عهد عباس وسعيد – ولأسباب اقتصادية – لم يكن هناك الحماس نفسه لإكمال ما بدأه محمد على من التكفل الكامل بالتعليم. أما إسماعيل فقد عمل على إعادة الحياة لنظام التعليم المنشأ في عهد جده محمد على بمساعدة رجال مثل رفاعة الطهطاوي وعلى مبارك وإبراهيم أدهم وغيرهم، حيث أعاد إنشاء ديوان المدارس (الذي ألغاه سعيد) وضمه إلى وزارة الأشغال العامة والوقف بغرض الإشراف الحكومي عليها. وقد أعاد كذلك فتح المدارس المتخصصة وقام بإنشاء مدارس ابتدائية في جميع الأقاليم وسعى نحو وضع نظام "الكتاتيب" تحت الإشراف الحكومي. كما بدأ في عهده فرض رسوم دراسية على القادرين فقط (الذين لم تزد نسبتهم علي 30% حتى قدوم البريطانيين). وفي عام 1867 كون إسماعيل لجنة لدراسة إمكانية إنشاء مدرسة ابتدائية للبنات. وبالفعل ظهرت في عام 1873 أول مدرسة ابتدائية للبنات أنشأها الخديو وتكفلت الحكومة بجميع مصاريفها. وقد أقيمت المدرسة الجديدة في منطقة السيوفية في قصر قديم أعيد تجديده لاستيعاب 200 فتاة مقيمة (داخلي) و 100 فتاة للحضور اليومي، حيث قامت المدرسة بدعوة الآباء من كل الطبقات لإرسال بناتهم للتعلم والإقامة الكاملة على حساب الحكومة ونشر إعلان في الجريدة الرسمية عن استعداد المدرسة لقبول البنات اليتيمات والفقيرات بجانب بنات الأغنياء. في البداية كان الإقبال من بنات الطبقة الدنيا ولكن مع الوقت بدأ الإقبال يزداد من جميع الطبقات حتى أنه في عام 1878 لم تكن توجد أماكن تكفى لاستيعاب كل المتقدمات.

واشتمل منهج المدرسة على: القراءة، والكتابة، والدين، واللغة العربية، واللغة التركية، والحساب، وعلم الهندسة، ورعاية الأطفال ومبادئ الصحة، والطهي، والاقتصاد المنزلي وشغل الإبرة، وكذلك اشتمل المنهج الممتد لخمس سنوات على تدريس اللغة الفرنسية، وتاريخ وجغرافية مصر، والأوزان والقياسات، والتاريخ الطبيعي، والفيزياء، والخط العربي والأوروبي، والموسيقى لمن أردن. وكان تدريس اللغة التركية والفرنسية والموسيقى والفنون يستهوي بنات الطبقة العليا حيث يؤهلهن ليكن زوجات وأمهات على مستوى عال. أما شغل الإبرة والاقتصاد المنزلي فقد كان على هوى بنات الطبقة الدنيا والمتوسطة لأنه يسلحهن بمهارات تساعدهن على الكسب حيث كان يمكن لهؤلاء البنات فور تخرجهن الالتحاق بالعمل في مصانع ملابس المدارس الحكومية أو استكمال التعليم في مدرسة الحكيمات أو البحث عن عمل بالقطاع الخاص. وقد اشتملت هيئة التدريس بتلك المدرسة على النساء والرجال المصريين والأوروبيين.

ونظراً لنجاح المدرسة قرر إسماعيل إنشاء مدرسة ثانية "القرابية" على نهج "السيوفية" نفسه ولكن بتركيز أكبر على الأعمال المنزلية بطاقة استيعابية 152 طالبة. وفي عام 1878 فكر إسماعيل في إنشاء مدرسة ثالثة خاصة لبنات النبلاء في القاهرة ومدارس أخرى في الأقاليم ولكن ذلك لم يتم. وبعد إرغام إسماعيل على التنازل عن العرش عام 1879 تم ضم المدرستين حيث وضعا تحت إدارة الوقف. وتوضح الكاتبة أن تعليم البنات في مدرسة "السيوفية" تعرض لفترات من الازدهار والتراجع مما عكس التخبط بشأن تعليم البنات في مصر. ومن العوامل التي ساهمت في هذا التخبط إلغاء تجارة الرقيق عام 1877 مما أثر على المعروض من الجواري المستخدمات في الخدمة المنزلية وما أدى إليه ذلك من انخفاض الأعداد المتوقعة لدخول مدرسة "السيوفية" من الجواري البيض. لذلك فكر إسماعيل في استبدال الجواري ببنات الريف المصريات المتعلمات للخدمة. هذا بدوره أدى إلى تحول هدف مدرسة "السيوفية" إلى إعداد البنات من أصول متواضعة للخدمة في البيوت وبالتالي إلى "تحويل المدرسة إلى ما يشبه الملجأ" (صـ 107). كذلك أدى ضعف ميزانية المدرسة إلى الاستغناء عن الناظرة الكفء، وهكذا وصولاً إلى عام 1889 حيث كانت الطالبات "لا يجدن ما يكتسين به" (ص 107). ولكن وعلى الرغم من كل تلك الظروف، فقد ظلت "السيوفية" هي مدرسة البنات الوحيدة في مصر، و كان الإقبال عليها يزيد علي قدرتها الإستيعابية.

وعلى جانب آخر، تشير الكاتبة إلى أنه بجانب تعليم البنات في "الكتاب" أو في المنزل (بالنسبة لبنات الطبقة العليا) وقبل بداية التعليم الحكومي بالنسبة للبنات، كانت هناك مدارس الأجانب/ الأقليات (التي كانت تهدف إلى الحفاظ على اللغة والثقافة والتراث الخاص بها) ومدارس الإرساليات (التي كان هدفها نشر المسيحية والثقافة الغربية). انتشرت هذه المدارس منذ عهد محمد على حيث أدرك أنه لن يستطيع أن يتحمل عبء التعليم وحده لذلك منح تسهيلات للإرساليات في صورة أراض ومبان بالمجان، فانتشرت مدارس الإرساليات في جميع أنحاء مصر سواء الفرنسية، أو الإنجليزية، أو الأسكتلندية، أو الأمريكية، بجانب مدارس الإرساليات اليونانية، والإيطالية، والألمانية، والأرمينية، واليهودية والقبطية. وقد أقبل المصريون المسلمون على تلك المدارس، وكانت نسبة البنات في تلك المدارس أكبر من نسبة البنين لأن البنين كان عندهم فرص أكبر في المدارس الحكومية التي كانت تعتبر جواز مرور لهم للوظائف الحكومية. وكان من أسباب تركيز مدارس الإرساليات على تعليم البنات ثقتهم في أن تعليم البنات يؤدى إلى التأثير على العائلة بأكملها وعلى الأجيال القادمة. وبينها كان هدف الإرساليات في بداية عهدها في مصر جذب البنات من الطبقات الدنيا بالتركيز على تعليم شغل الإبرة والتطريز، فإنها مع بداية القرن الجديد بدأت تجتذب بنات الطبقة العليا عن طريق تدريس مناهج تهدف إلى خلق أمهات/ مربيات رفيعات المستوى.

وقـد تغـير شـكل التعليم خلال فـترة الاحتلال البريطـاني ففي مرحلـة لاحقـة للمجانيـة الكاملة التي أرساها إسماعيل لتشجيع الأهالي على إلحاق أبنـائهم وبنـاتهم بالمـدارس، جاء الاحتلال البريطاني بأفكار مخالفة، حيث كـان الهـدف الأول للإدارة البريطانيـة هـو ضبط الاقتصاد المصرى وتسديد ديونه بالكامـل. لـذلك كـان أول مـا فعلـه الاحتلال هـو إلغـاء مجانيـة التعليم وتطـبيق منهج الإدارة البريطانيـة تحت إمـرة كـروم ر Cromer المندوب السـامي البريطـاني في تعليم المصـريين على مسـتويين: الأول نشـر مبـادئ التعليم (القـراءة والكتابـة) للجميـع، والثـاني تعليم مجموعـة محـدودة من المصـريين التعليم الذي يؤهلهم لتولى الوظائف الحكومية الدنيا. أما الوظائف العليا فقد اقتصـرت على البريطانيين والجنسيات الأجنبيـة الأخـرى. وفي المقابـل عملت الإدارة البريطانيـة على تشـجيع الجمعيـات الأهليـة على إنشـاء الكتـاتيب والمـدارس الابتدائيـة من خلال إعطـاء منح ماليـة للكتـاتيب والمـدارس الـتي تعلم القـراءة والكتابـة باللغـة العربيـة والحساب والعلوم الدينية. أما المدارس التي كانت تعلم لغة أجنبيـة فكـانت تحـرم من تلـك المنح، لأن الإدارة البريطانيـة كـانت لا تـرغب في زيـادة الـوعي بين المواطـنين المصريين. فقد كان كرومـر "خائفـاً من خلـق طبقـة من الصـفوة ذات التعليم الغـربي التي من الممكن أن تنتقد الاحتلال البريطاني" (صـ 117).

أما بالنسبة لتعليم الإناث، فعلى الرغم من اعتراف الإدارة البريطانية بأهميتـه فإنهـا لم تتوسـع في إنشـاء المـدارس الحكوميـة للبنـات ولـذلك فـاق عـدد طلبـات الالتحـاق بالمدارس الموجودة عدد الأماكن المتاحة (رغم كونها بمصـاريف). وقـد فضـلت الإدارة البريطانية في هذا الشأن الاعتماد على الإرساليات والجمعيات الأهلية لإنشـاء مـدارس للبنـات. واكتفت الإدارة البريطانيـة بنشـر التعليم الأولي من خلال الكتـاتيب في جميـع الأقاليم، أمـا التعليم العـالى للبنـات فقـد اقتصـر التوسـع فيـه على مـدارس التمـريض والحكيمات والمعلمات. أما المدرسة "السيوفية" والتي كانت قد تحولت في نهاية عهد إسماعيل إلى ما يشبه مدرسة للخدمـة المنزليـة، فقـد أراد على مبـارك، وزيـر ديـوان المـدارس في ذلـك الـوقت، أن يرفـع من مسـتواها ثانيـة لكونهـا المدرسـة الإبتدائيـة الحكومية الوحيدة للبنات حيث قام عام 1889 بوضعها مرة ثانية تحت إشـراف ديـوان المدارس وتغيير اسمها إلى مدرسة "السنية" مع فرض رسوم دراسية على الدارسـات بها وإضافة قسم لتعليم الفتيات الكفيفات وفاقدي السمع؛ وقسم آخر يؤهـل خريجاتـه للالتحاق بمدرسة الحكيمات. وفي عام 1895 افتتحت مدرسـة ثانيـة للبنـات "مدرسـة عباس" وكانت مخصصة لبنـات الطبقـة الـدنيا بينمـا التحقت بنـات الطبقـة المتوسـطة والعليا بمدرسة "السنية". وكان انتشار تعليم الإناث في تلك الفــترة يتم ببطء فمثلاً لم تفتتح مدارس ابتدائية للبنات في عواصم الأقاليم إلا عـام 1909، كـذلك لم يتم افتتـاح أول مدرسة ثانوية للبنـات في القـاهرة إلا في عـام 1920. وحـتى ذلـك الـوقت كـانت الأسر المصرية من الطبقة المتوسطة والعليا ضد أن تصبح بنـاتهن معلمـات، بينمـا زاد إقبال بنات الطبقة المتوسطة الدنيا على دخول مجال التدريس مع افتتاح معهـدين في القاهرة لتدريب وتخريج المعلمات. عند افتتـاح الجامعـة المصـرية عـام 1908 التحقت بها 31 سيدة منهن ثلاث مصريات. وفي بداية عام 1909 ساعدت هـدى شـعراوي في الإعداد لسلسلة من المحاضرات الخاصة للنساء بالجامعـة وكـانت تقـام يـوم الجمعـة. وفي خريف العام نفسه تم إعـداد برنـامج نظـامي للدراسـة للنسـاء تحت إدارة سـيدة فرنسية. وكانت المحاضرات تتم باللغـة الفرنسـية في علم النفس والفلسـفة والتعليم ومبادئ مساواة المـرأة بالرجـل، حيث أضـيف إلى ذلـك في السـنوات التاليـة تـدريس التاريخ والاقتصاد المنزلي باللغة العربية. ولكن رغم دعم الأمـير فـؤاد، مـدير الجامعـة، ومجلس إدارتها لتلـك المحاضـرات فإنهـا أوقفت تحت ضـغط المعارضـة الشـعبية ولم يصبح التحاق النساء بالجامعة رسمياً سوى في عام 1928.

أما الفصل الثاني من الجزء الثاني فيتناول "الخطاب حول تعليم الإناث". فتذكر الكاتبة أن بداية الكتابة عن أهمية تعليم البنات كانت منذ أيـام رفاعـة الطهطـاوي أحـد علمـاء التنوير والذي أوفد من قبل محمد علي للتعليم بفرنسـا في الفـترة من 1826-1831. ويفند الطهطاوي في كتابه المرشد الأمين للبنات والبنين (1872) المقـولات التقليديـة

ضد تعليم البنات حيث يؤكد أن الإسلام يحض على التعليم للجميع، ويسوق أمثلة لنساء متعلمات ويبين أهمية التعليم في خلق زيجات متجانسة. وقد استمر المناصرون لتعليم النساء في طرح القضية نفسها مع التركيز أحياناً على محتوى المناهج حيث ظهرت مقالات عدة في ثمانينيات القرن التاسع عشر حول هذا الموضوع في جريدتي المقتطف والهلال. ومع وجود المحتل البريطاني اتجهت الكتابة نحو المطالبة بضرورة وضع مناهج دراسية وطنية تعنى بتدريس اللغة العربية والدين والتاريخ الوطني. ومع بداية القرن العشرين وتولي سعد زغلول وزارة ديوان المدارس فقد بدأت المطالبة بتعريب التعليم، كما استمرت المطالبة بتخفيض المصاريف الدراسية وتوسيع الإنفاق على المدارس حتى قيام ثورة 1919. وقد اهتمت كثير من الجرائد بمناقشة قضية تعليم البنات، وبما أن معظم البنات كن يدرسن في مدارس الإرساليات أو مدارس الجاليات الأجنبية فقد عبرت ألكسندرا دو أفيرينو Alexandra de Avierino (سورية الأصل ومديرة تحرير مجلة "أنيس الجليس") عن خوفها من تأثير المعايير الأخلاقية الغربية على البنات وأشارت إلى تراجع مستوى اللغة العربية لدى البنات مقارنة بنظرائهن من البنين في المدارس الحكومية. هذا وقد زادت الكتابة في العقدين الأولين من القرن العشرين في مسألة تعليم البنات في صحف مثل المؤيد واللواء والجريدة، حيث يتضح من تلك الكتابات تأييد الجميع من رجال ونساء مسلمين ومسيحيين ويهود لتعليم بناتهم. لكن هذا لا يعني أنه لم يكن هناك معارضون لتعليم البنات، إنما يعني أن هؤلاء المعارضين لم تتح لهم الفرصة لكي يشاركوا في المناقشات والجدل الدائر على صفحات الجرائد. وعلى الرغم من اتفاق الأغلبية على أهمية تعليم البنات فقد حدث اختلاف حول التفاصيل، فالبعض كان يرى قصر التعليم على الطبقتين المتوسطة والعليا، بينا يرى البعض الآخر أن يكون التعليم للجميع مع تخصيص بعض المدارس لتعليم بنات الطبقة العامة من الشعب ومدارس أخرى لتعليم بنات الطبقة المتوسطة والعليا. وقد اختلفت كذلك الآراء حول المناهج المناسبة لتعليم البنات، فكانت القلة ترى أن تتساوى مع مناهج تعليم البنين بينما ترى الأغلبية أن يكون تركيز مناهج تعليم البنات على الاقتصاد المنزلي بغرض تأهيلهن للحياة الزوجية. وقد نما تخوف لدى بعض الرجال من اتجاه تفكير البنات إلى البحث عن وظائف بعد تخرجهن وبالتالي تقل فرص الرجال في الحصول على وظيفة. وعلى الجانب الآخر فإن كثيرًا من نساء الطبقة المتوسطة والعليا كن ضد التركيز على تعليم الاقتصاد المنزلي في مدارس البنات لأنه "أدنى من مستواهن وغير ضروري" (صـ 136 -137). وقد كان لهذا الجدل الدائر في الصحف أثره في الواقع حيث تم إدخال تدريس الاقتصاد المنزلي في مدارس البنات عام 1915، كما تم تقسيم الدراسة في آخر عامين بقسم المعلمات بمدرسة "السنية" إلى قسم للتعليم العام وآخر للاقتصاد المنزلي. ولكن من الواضح أن الإقبال على قسم الاقتصاد المنزلي كان في تراجع حتى أنه في عام 1921 أصبح موجوداً بالاسم فقط بسبب إقبال البنات على قسم التعليم العام.

أما الفصل الثالث من الجزء الثاني فقد تناول موضوع "الكتب الدراسية: رسم الأدوار والحدود"، حيث تقوم الكاتبة في هذا الفصل بدراسة متأنية لبعض الكتب الدراسية الموجهة للفتيات كنماذج تعكس الاتجاهات الثقافية والقيم التي أراد مؤلفو هذه الكتب والطبقة الحاكمة بثها في المجتمع. وقد اتفقت رغبة الإدارة البريطانية والطبقة الحاكمة في التوجه عموماً نحو تحجيم التعليم العالي. وبناء على ذلك فقد انقسم التعليم إلى نوعين؛ الأول: تعليم أولي يشمل الكتاتيب والمدارس الإلزامية والمدارس الفنية والمهنية؛ والثاني: تعليم متقدم يشمل المدارس الإبتدائية والثانوية والمدارس العليا للتربية. وقد كان التعليم المتقدم موجهاً إلى بنات الطبقة المتوسطة العليا والطبقة العليا بغرض إعدادهن ليصبحن زوجات وأمهات ومواطنات مدربات وصالحات، بينما يستهدف التعليم الأولي أبناء الطبقة المتوسطة الدنيا والطبقة الدنيا من البنات والبنين بغرض تعليمهم مبادئ القراءة والكتابة والحساب لكي يحافظوا على مواقعهم في السلم الاجتماعي. وبينما كان هناك تركيز على التعليم الديني بالكتاتيب، فقد كان تلاميذ وتلميذات المدارس الإلزامية يدرسون مبادئ الصحة والنظافة الشخصية. وكانت

البنات في المدارس الإلزامية والابتدائية يدرسن كذلك كيفية العناية بالطفل والمـريض في دور النقاهة. وتسوق الكاتبة نماذج لكتب مبادئ الصحة المسـتخدمة في المـدارس الإلزامية وتلك المستخدمة في المدارس الابتدائيـة وذلـك لتوضـيح الفـرق بين مـا كـان يوجه لتعليم الطبقة الدنيا مقارنة بما كان يوجه لتعليم الطبقة الوسطى العليا والطبقــة العليا؛ ففي كتاب علم الصحة للمكاتب (للمدارس الإلزامية) كانت توجـد نسـخة للبـنين وأخرى للبنات أطول بخمسين صـفحة بعنـوان علم الصـحة للمكـاتب للبنـات (1918)، حيث كانت النسختان تحتويان على ثلاثة فصول عن مبـادئ الصـحة الشخصـية ثم جـزء عن مبادئ التشريح وعلم وظائف الأعضاء وعلاقتها بالتغذية والهضم، كما كانت تحتــوي على مناقشة لأضرار الكحوليات وفصول عن الملابس والنـوم وتنظيم المـنزل والعنايـة بالأطفال والإسعافات الأولية والتمريض المنزلي. وفي المقابل كان يوجد كتاب التـدبير العام في الصحة والمرض (1919) الموجه إلى بنات الطبقة المتوسطة العليا والطبقة العليـا بغـرض خلـق أمهـات قـادرات على التمـريض ومسـتهلكات حاذقـات (صـ 144). وعلى عكس كتاب "علم الصـحة للمكـاتب للبنـات" فـإن هـذا الكتـاب الأخـير لا يعطى تفاصيل كثـيرة بخصـوص علم الصـحة والنظافـة ولكن ينـاقش علم التشـريح ووظـائف الأعضاء بتوسع أكبر شارحًا الجهاز الهضمي والأعصاب بالجسم البشري ويحتوي كـذلك على جزء عن أضرار الكحوليات. ومن الطريـف أن الكتـاب كـان يأخـذ – إلى حـد مـا – شكل المجلة حيث كان يحوي بين صفحاته إعلانات عن بضائع مختلفة كالمياه المعدنيـة والمبيدات الحشرية والسرنجات ولبن الأطفال، كمـا يلحـق المؤلـف في نهايـة الكتـاب قائمة بالمنتجات الطبية اللازمة لكل بيت.

وتفـرد الكاتبـة الجـزء الأكـبر من هـذا الفصـل لعقـد مقارنـة بين كتـابين في الاقتصـاد المـنزلي: الأول بعنـوان "الفتـاة والـبيت" من تـأليف أنطـون الجميـل، والآخـر بعنـوان "التدبير المنزلي الحديث "(جزءين) من تأليف فرنسيس ميخائيل، حيث يخـاطب كتـاب "الفتاة والبيت"، فتيات الطبقة العليا المعتادين على وجـود الخـدم في منـازلهم، لـذلك نجد أن النصائح الموجهة للفتيات تأخذ طابعًا عامًا بدون تفاصيل كثيرة مـع التأكيـد على وجوب تعلم الفتاة كل ما يتعلق بإدارة المنزل (حتى مع وجود الخدم) لأنهـا في النهايـة هي المسئولة عن بيتها، وعليها - وإن كانت لا تعمل بيديها – أن توجـه الخـدم لمـا تـراه صحيحاً. أما كتاب "التدبير المنزلي الحديث" فهو موجه إلى دائـرة قـراء أوسـع ممن لا يستعينون بالخدم أو بعدد قليل منهم، لذلك فهو يعـني – من خلال العديـد من الرسـوم والصور التوضيحية - بتقديم نصائح عملية تفيـد فتيـات الطبقـة الوسـطى حديثـة العهـد بمجـال التـدبير والنظـام المـنزلي وذلـك فيمـا يخص نظافـة المـنزل ونظافـة الأطفـال الشخصية والمحافظة على صحتهم؛ وأيضًا بالنسبة لاختيار المنزل وشروطه الصحية.

ويتضح من التفاصيل التي يذكرها ميخائيل في كتابه ميله للنموذج الأوروبي فيمــا يخص أثاث المنزل ومفروشاته، فهو يوصي مثلاً بوجود غرفة مكتب ومكتبـة في المـنزل على النموذج الأوروبي، بل إنه يفصـل كيـف يجب على المـرأة فهرسـة الكتب في المكتبـة، وكذلك عمل سجلات للعائلة. وعلى النقيض من ذلك، فإن كتاب الجميل لا يقدم الكثــير من التفاصيل عن أثاث المـنزل ومفروشـاته. ويوصـي كـل من الجميـل وميخائيـل بـأن تقـوم المـرأة بعمـل دفـاتر لتقييـد الحسـابات المنزليـة: الـدخل والمصـروفات اليوميـة والأسبوعية والشهرية والسنوية، وكذلك دفتر للعناوين والأسعار والتجـار الموثـوق بهم. وقد عني الكتابان بتعليم الفتاة كيفية الاقتصاد في مصروفات شراء احتياجات المــنزل: ماذا تشتري من البضائع ومـتى تشـتريها وكم تـدفع في المقابـل، حيث يقـدم ميخائيـل أمثلة تفصيلية للاقتصاد في عملية الشـراء: ومنهـا كيفيـة شـراء الطعـام الجيـد وكيفيـة حفـظ الطعـام، كمـا يقـدم نموذجًـا لجدولـة وقت ربـة المـنزل يتضـمن تخصـيص وقت للخياطة والقراءة المفيدة والإشراف على مذاكرة الأبناء وتدبير شـئون العائلـة الماليـة بالإضـافة إلى الطهي والأعمـال المنزليـة. وعلى الـرغم من أن كتـاب الجميـل موجـه بالأساس إلى بنات الطبقة العليا، فإنه لا يغفل ذكـر محاسـن تعلم الفتـاة شـغل الإبـرة والخياطة "الإبرة خير صديق للمرأة" (ص 151) سواء من الناحية العمليـة أو الأخلاقيـة حيث تشغل وقت الفراغ من خلال نشاط مفيد، كمـا ينصـح الجميـل بـالتبرع بـالملابس

القديمة للفقـراء. ومن ناحيـة أخـرى، يـبرز ميخائيـل الفائـدة الاقتصـادية لقيـام المـرأة بخياطة ملابسها وملابس أطفالهـا، ويشـير كـذلك إلى إمكانيـة تـدوير الملابس القديمـة وتحويلهـا إلى ملابس للأعمـال المنزليـة أو للنـوم، كمـا يـذكر إمكانيـة صـبغ الملابس لإعطائها رونقاً جديداً. وتشير الكاتبة إلى اتفـاق الكـاتبين في الرسـالة المزدوجـة الـتي يوجهانها إلى الفتيات من الطبقـة المتوسـطة والعليـا: فعلى الـرغم من أنهمـا يقومـان بحث الفتاة على الاستهلاك خاصة على الطريقـة الغربيـة الحديثـة، فإنهمـا يؤكـدان في الوقت نفسه على أهمية التوفير والتدبير. كا يتفق الكاتبـان على كـون الـزوج والزوجـة شريكين في الحياة لها حقوق وواجبـات، وأن عمـل الزوجـة داخـل المـنزل وفي تربيـة وتوجيـه الأطفـال لا يقـل أهميـة عن عمـل الـزوج في الخـارج، ولكن على الـرغم من توجيههما بأخذ رأي الزوجة في كل ما يختص بأمور المنزل والعائلة فإنهما - تمشـياً مـع العرف العام السائد وقتها – يؤكدان أهمية أن تكون الكلمة العليا للزوج.

وتنهى الكاتبة هذا الفصل بجزئية عن ماهية المرأة الجديدة، فتوضح أن صـورة "المـرأة الجديدة" الموجـودة في الكتب الدراسـية هي إلى حـد كبـير صـورة "المـرأة الجديـدة" نفسها كما تظهر في صحافة النساء: الأم – المربية، التي تـدير شـئون الـبيت وتشـتري مسـتلزماته، ولكن تتسـاءل الكاتبـة هـل كـانت هـذه الصـورة تنطبـق على المدرسـات أنفسهن ؟ والإجابة تجدها عملياً في رفض عدد كبير من الفتيات المقبلات على امتهـان التـدريس والالتحـاق بقسـم العلـوم المنزليـة في كليـة السـنية للمدرسـات وتفضـيلهن الالتحـاق بقسـم التعليم العـام. كمـا تسـتخلص الكاتبـة أن الكتب المدرسـية الموجهـة للبنات كانت ذات رسالة مزدوجة فكما في كتابي ميخائيل والجميل، قدم كتاب الأخلاق للبنات (1918) لكاتبيه محمد أحمد رخا ومحمد حمدي (وكـان هـذا الكتـاب يـدرس في المدارس الإلزامية والابتدائيـة ومعاهـد المعلمين) نمـوذجين مختلفين للمـرأة؛ النمـوذج الأول: نمـوذج المـرأة المقـدم في الصـحافة وكتب الاقتصـاد المـنزلي، والـذي تناولتـه الأقسام الأربعة الأولى من الكتاب من خلال استعراض الأخلاق الحميـدة الـتي يجب أن تتحلى بها البنات في المـنزل والمدرسـة والشـارع، ومن خلال تقـديم أنمـاط من هـذه الأخلاق في صورة قصص وأناشيد تعضد نموذج المـرأة التقليـدي في دور: الأم، الابنـة، الأخت، الزوجة، العمة، الفلاحة. أما النموذج الثاني، والذي يتناوله القسـم الخـامس من الكتاب، فيقدم صورة مختلفة للمرأة، وذلك من خلال عرض أنماط لنساء شهيرات غير تقليديات على مدار التاريخ العربي والغربي؛ فيتناول قصصاً من حياة بلقيس ملكة سبأ، آسيا زوجة فرعون، ومن التاريخ الإسلامي: السيدة خديجـة والسـيدة عائشـة والسـيدة فاطمة والسيدة سكينة والسيدة نفيسة من آل بيت الرسول (ص)، والست ملـك (ابنـة العزيز بالله الفاطمي) وشجرة الدر. ومن التاريخ الغربي يعرض الكتاب لحياة الـيزابيث الأولى وفكتوريا ملكتي إنجلـترا، وفلـورنس نايتنجـال Florence Nightingale الـتي أنشأت الصليب الأحمر. كما يعرض لثلاثة أنماط من نساء غربيات غير شـهيرات إلا في بلادهن مثل جريس دارلنج Grace Darling فتاة انجليزية عاملة فنار اسـتطاعت مـع والدها إنقاذ ركاب سفينة غارقة، ولورا سيكورد Laura Secourd من كندا وهي بطلة حرب 1812 ولينا من ايطاليا لجهودها البـارزة في بلـدها. وتشـير الكاتبـة إلى اشـتراك هذه الأنماط جميعاً في خاصيتي الذكاء والفضيلة، كما أنهن يمتزن بدرجات متفاوتة من الإدارة والسخاء والتدين والعطف على الغـير والإحسـاس الوطـني والخطابـة والقـدرة على إلقاء الشعر وتميزهن بالجمـال، غـير أنـه لا ينطبـق على أي منهن نمـوذج المـرأة التقليدية الموجود في الأجزاء الأربعة السابقة من الكتاب بمـا يؤكـد إمكانيـة وجـود دور للمرأة غير التقليدية تجاه الوطن. وتجدر الإشارة إلى دخـول المـرأة في مجـال العمـل بأعـداد كبـيرة خلال العقـود التاليـة لنشـر هـذه الكتب الدراسـية وبخاصـة في مجـال التدريس والتمريض وطب النساء والتوليد والأطفال والعمل الاجتماعي وكلهـا مجـالات تؤكد دور المرأة كأم - مربية.

في ضوء ما سبق عرضه من فصول الكتاب يتضح بصـورة عامـة الاهتمـام برصـد حـال المرأة المصرية خلال الفترة من منتصف القرن التاسع عشـر وحـتى العقـد الثـاني من القرن العشرين والتي تميزت بكونها من أغنى فترات تاريخ مصر الحـديث. وقـد شـهد

المجتمـع المصـري خلال هـذه الفـترة تغـيرات كثـيرة على المسـتويين السياسـي والاجتماعي مما ساهم في تغيير وضع المـرأة المصـرية وظهورهـا في شـكلها الجديـد. وكان من أهم العوامل التي سـاعدت على هـذا التغيـير: الأنمـاط الاسـتهلاكية الجديـدة والتعليم. فقد كان لتوسع الخـديو إسـماعيل وبذخـه في محاكـاة نمـط الحيـاة الأوروبي الاستهلاكي ورغبته في "جعل مصر قطعة من أوروبـا" أثـره على الدولـة ككـل، فبينمـا ظل ريف مصر موقعاً للإنتاج، صارت القاهرة والإسكندرية ومدن الدلتا الكبرى أسـواقاً كبيرة للاستهلاك. وقد ساعد على انتشار هذه الثقافة الاستهلاكية نمو وتطور الإعلانـات في الصحف والمجلات المصرية والتي كانت تستهدف نساء الطبقة العليـا والمتوسـطة بوصفهن المنوطات بعملية اختيار وشراء كل مـا يلـزم الـبيت. أمـا تعليم المـرأة فكـان ثاني أهم أسباب ظهور مفهوم "المرأة المصرية الجديدة"، فقد اهتم الخـديو إسـماعيل بتعليم المرأة حيث تم في عهده افتتاح أول مدرسة إبتدائية حكومية للبنات. ومن ناحية أخرى، فقد امتلأت الصحف – سواء الرسـمية أو النسـائية - بمقـالات تطـالب بضـرورة تعليم البنات، كما كثر الجـدل حـول محتـوى المنـاهج الـتي يجب أن تـدرس لهن، حيث كانت الأغلبية تدعو إلى الاهتمـام بتعليمهن "الاقتصـاد المـنزلي" حـتى يتـأهلن لحيـاتهن الزوجية. لكن الملاحظ أنه على الـرغم من تغـير صـورة المـرأة بخروجهـا لتلقي العلم، ونزولها إلى الأسواق واشتراكها في الأعمال الخيرية، وظهورهـا كشـريك للـزوج - رغم كل ذلك - فكان هناك تركيز على دورها الأساسي كأم - مربية منـوط بهـا تنظيم الـبيت والاهتمام برعاية وتعليم النشء.

إن كتاب "خلق المرأة المصرية الجديـدة" لكاتبتـه مـنى ل. رسـل يعتـبر إضـافة مهمـة لتأريخ تطور صورة المرأة المصرية في بداية العصـر الحـديث. ويحسـب للكاتبـة دقتهـا المتناهية في توثيق مصادر معلوماتها وكتابتها بلغـة سـهلة بسـيطة، ممـا يجعـل قـراءة الكتاب متعة للقارىء العادي ومرجعًا لا يستغنى عنه بالنسبة للدارس المتخصص.

الهوامش:

(*) Mona L. Russell, Creating the New Egyptian Woman: Consumerism, Education, and National Identity, 1863-1922, NY: Palgrave Macmillan, 2004.

النساء في الأكاديميا(*)

عرض: سهى رأفت

تحرير: إبريما سال

أصدر مجلس تطوير أبحاث العلوم الاجتماعية في أفريقيا (CODESRIA) ومقره في مدينة دكار بالسنغال كتابًا تحت عنوان (النساء والتعليم الأكاديمي - النوع الاجتماعي والحرية الأكاديمية في أفريقيا) (2000) ويتكون الكتاب من مقدمة طويلة وثمانية فصول (1736 صفحة). وقد قامت محررته السنغالية إبريا سال بكتابة المقدمة، أما باقي الفصول فقد قام بكتابتها مجموعة من الباحثات والباحثين المهتمين بالحياة الأكاديمية من دول أفريقية مختلفة، وتعتبر أهم التيمات المشتركة بين كل الفصول هي:

1 - الصراع من أجل تحقيق الحرية الفكرية وحرية البحث العلمي كجزء لا يتجزأ من حقوق الإنسان.

2 - المساواة في النوع الاجتماعي (الجندر) داخل المجتمعات الأفريقية وحق المرأة في التعليم دون التعرض للمهانة أو الاضطهاد.

3 - الأوضاع المتردية للمؤسسات التعليمية في البلاد.

4 - مدى تقبل المجتمعات والدولة (كمؤسسة ذكورية) أو المقاومة لمفاهيم الحرية الفكرية والمساواة وانعكاس هذا على التعليم الأكاديمي.

وتقول "إبريما سال" في المقدمة أن هذا هو واحد من سلسلة كتب صدر أولها عام 1996 تحت عنوان "أوضاع الحرية في الحياة الأكاديمية في أفريقيا" وكان قد قدم فكرة عامة عن الحياة الأكاديمية في أفريقيا على عكس الكتاب الحالي الذي يحتوى على دراسات أجراها باحثات وباحثون متخصصون وقريبون من مسرح الأحداث في كل دولة أفريقية على حدة. كا تقوم كل الأبحاث بالدفاع الشرعي عن حرية الرأى والفكر والبحث العلمي ويطرح الحلول التي تربط بين هذه المفاهيم وحقوق الإنسان في حرية التعبير.

وتتحدث إبريما سال عن أهداف الكتاب قائلة إن الهدف الأساسي هو محاولة إيضاح التطورات الحديثة في مجال البحث الأكاديمي والتي لها علاقة مباشرة بالجوانب الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية في بلد ما في أفريقيا، كما تسهم تلك الكتب في تعميق الفهم للمشاكل المصاحبة للحرية الفكرية والصراع من أجل إرساء قواعد الديمقراطية وخلق شكل جديد لمفهوم (المواطنة). بالإضافة إلى ذلك يلقى الكتاب الضوء على تأثير قضايا الجندر على حرية الدراسات الأكاديمية وخصوصًا النسائية منها.

وتعتبر الباحثة الصراع من أجل الحصول على الحرية الأكاديمية مساو للصراع من أجل المواطنة الصحيحة وبالتالي فإن هذا الصراع يضم فئات متعددة من داخل الحياة الأكاديمية مثل الباحثين، صغارهم وكبارهم، والطلاب والطالبات وأعضاء هيئة التدريس وما يسمى بالأقليات الدينية والعرقية في أفريقيا، ويقوم هذا الصراع من أجل السيطرة الكاملة على المؤسسات التعليمية الأكاديمية دون تدخل قوى خارجية. ونقلاً عن مؤتمر كمبالا الذي عقد تحت عنوان (الحرية الفكرية والمسئوليات الاجتماعية) تقول سال إن المؤتمر قد قسم القيود التي تؤثر سلبًا على حرية الحياة الأكاديمية إلى

أربعة أنواع هي: الدولة والمجتمع المدنى، والممولين والأكاديميين أنفسهم. كما توجد مؤثرات خارجية عالمية مثل مفهوم الجندر والتمييز بين الجنسين وكيفية رؤية المجتمع المدني لهذا المفهوم في دولة ما في أفريقيا.

وأيضًا هناك ما يسمى بعلاقة الطبقات الاجتماعية بأحقية الالتحاق بالتعليم وخصوصًا التعليم العالى. وتشرح سال أن نسبة التحاق النساء بمجال التعليم سواء كطالبات أو عضوات هيئة التدريس أقل من الرجل بالرغم من وجود المؤسسات التعليمية المحايدة في الجندر (Gender neutrality) (مقدمة ص 11) والتي تحدد أسلوب الالتحاق بها وتضع الشروط لها السهل منها والصعب للمتقدمين للحصول على وظائف بالجامعات.

وتعتبر سال أن ظهور هذا الكتاب في عصر ما بعد مؤتمر بكين 1995 والذي تعتبره نقطة تحول حقيقية على المستويات كافة مهمًا، خصوصًا وأن الذي أصدر هذا الكتاب هو مؤسسة CODESRIA والتي من أهم أهدافها هو أن تكون الدراسات النسائية جزءًا لا يتجزأ من الدراسات الأساسية أو الرئيسية في مجالات الحياة المختلفة (mainstreamed) (مقدمة ص 13) (أي دراسات ليست فرعية أو هامشية أو ثانوية) ولذا فإن التركيز على قضايا الجندر لا يعنى التركيز على قضايا المرأة لأنه تركيز على دور اجتماعى وليس بيولوجي حيث تُعرف الباحثة ماريا دي برين مصطلح (الجندر) على أنه "المفاهيم الاجتماعية التي تطلق على نوعين هما المرأة والرجل" (مقدمة ص: 12).

ولذا فإن (الجندرة) تعنى الخوض في جوانب الحياة المختلفة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية وتغيير مجرى الحياة نفسه بما فيه من الجوانب المرتبطة بقضايا التعليم والحرية الفكرية والأكاديمية. وبالطبع الأمر ليس سهلاً ولكنه يحتاج إلى صراع طويل يتبناه CODESRIA ويعتبر من أهم أهداف هذا المجلس هو تحفيز وتفعيل وتطوير أبحاث العلوم الاجتماعية ذات الحساسية الجندرية (gender sensetive) (مقدمة ص: 13) في أفريقيا كما يعمل على (جندرة) (engendering) المجتمع الأفريقي بأسره بجميع مؤسساته نحو حياة أكثر إيجابية (مقدمة: ص 13).

وفي نهاية المقدمة تشير الكاتبة إلى كل المقالات المنشورة في الكتاب والتي تطرح كل منها جوانب من قضايا الجندر وعلاقته بالتعليم الأكاديمي وحرية البحث والتعبير في أحد البلاد الأفريقية وتعتبر المقدمة عرضًا وافيًا عن نشاط الناشر وهو مجلس CODESRIA والذي يقدم دورًا حيويًا في نشر الثقافة (الجندرية) في أفريقيا. كما تساعد المقدمة على عملٍ موجزٍ عن الأبحاث المنشورة.

الفصل الأول: تحرير "سلفيا تامال" و "جو أولوكا أونيانجو" ولهذا الفصل عنوان مثير وهو (إناث الكلاب يعملن في مجال التعليم الأكاديمي - الجندر والحرية الأكاديمية في أفريقيا) (Bitches at the Academy: Gender and Academemie Freedom in Africa) ويقتبس الباحثان لفظ (إناث الكلاب) أو (Bitches) من خطاب وجهه إحدى الباحثات الأكاديميات يسبها ويهددها إذا لم تحتفظ بآرائها عن الجدر والحركات النسائية لنفسها وقامت بإعلانها على المجتمع الأوغندي وربما يشير هذا التهديد إلى نوعية وكم العداء الذي يواجهه العمل في مجال دراسات الجندر. وبالطبع ينعكس هذا العداء على شكل العلاقات بين الجنسين في قلب الحياة الأكاديمية والمؤسسات التعليمية خاصة بالنسبة لاختيار المناهج الدراسية أو قبول تعيينات جديدة أو ترقيات في الوظائف. ويزداد الأمر سوءًا مع الأزمة العالمية الجديدة التي تواجه التعليم الجامعي ويقصد بها ما أشارت إليه المنظمة الأفريقية للعلوم السياسية وهو صراع المحاضرين من أجل البقاء في الوظيفة ورؤية البنك الدولى للتعليم الجامعي على أنه رفاهية باهظة التكاليف المالية؛ ولذا يجب أن يمولها من يستفيد منها فقط (ص 19).

ويشير الباحثان إلى أهداف البحث وهي توضيح المشاكل المحيطة بنظرية (الجندر) وعلاقتها بالحرية الأكاديمية في داخل الجامعة الأفريقية المعاصرة (ويقصد بالجامعة هنا التعليم العالي في أي جامعة أفريقية والذي يواجه مشاكل الجندر والفوارق بين الطبقات الاجتماعية والاستعمار وأثاره) (ص 19) كما يقوم هذا الفصل بتحليل ما يسمى بالمساواهز و "الحرية الأكاديمية" معتمدا على الأبعاد التاريخية والاجتماعية والثقافية والسياسية والجغرافية والقانونية للموضوع. هذا بالإضافة إلى التجارب الشخصية التي مر بها الباحثان باعتبارهما يعملان في مجال الحياة الأكاديمية.

وتحت عنوان (الجندر والحرية الأكاديمية) ينفى الباحثان وجود حرية كاملة تمنحها الدولة للمؤسسات التعليمية من أجل نشر الثقافة والمعرفة. فهناك تحيز وتمييز ضد المرأة عند الالتحاق بالمؤسسات التعليمية بدءًا من عهد الاستعمار وهناك عوامل شتى أدت إلى تخلف المرأة عن الرجل في مسألة التعليم ومن هذه العوامل المسئوليات الاجتماعية التقليدية التي تقع على عاتقها ومشكلة الفقر ونظرة المجتمع الذكوري إليها على أنها أقل من الرجل مكانة. ويقول الباحثان إن حرية التعبير وحرية التعليم هما وجهان لعملة واحدة ومفهوم "الحرية" يتعلق بكلاهما. وحرمان المرأة من التعليم يعتبر قيدًا على حريتها وحرمانها أيضًا من القيام بدورها في مجالات الحياة المختلفة.

ويؤكد الباحثان أن المرأة الأفريقية التي تعمل في المجال الأكاديمي مثقلة بأعباء مضاعفة مثل مشاكل الإنجاب وتربية الأطفال والأعمال المنزلية التي لا يقدم فيها الرجل يد المساعدة ومع كلٍ لا يوضع ذلك في الاعتبار عند تقييمها في مجال عملها.

ويشير الباحثان إلى اتفاقيتين من الاتفاقيات التي تم عقدها في أفريقيا حول قضايا الحرية الأكاديمية وهما: (دار السلام) و (كمبالا). والتي شارك فيهما الرجال فقط وبالتالى كان التركيز فيها على قضايا الدولة (التي هي مؤسسة ذكورية) أكثر من تركيزهما على أي من الأمور المتعلقة حقا بالحرية الأكاديمية أو عدم المساواة، كما تم حذف المواد الخاصة بالأوضاع المؤسفة للمرأة التي تعيش في مجتمعات ذكورية.

ويعتبر هذا تمييزًا ضد المرأة خصوصًا لعدم الاهتمام بقضايا التحرش الجنسي أو العنف مما يلقى الضوء على مجموعة من المتناقضات بين ما يسمى بالحرية الأكاديمية وواقع حياة المرأة في المجتمع الذكوري. وفي إطار توضيح تلك المتناقضات (الجندرية) يعدد الباحثان سمات المتناقضات كالآتى:

1 - تشير الإحصائيات إلى أن نسبة تعليم الفتيات أقل بكثير من أقرانهن من الذكور في بعض البلاد مثل تشاد والسودان وخصوصًا في المناطق الريفية التي تضع "الأعباء على كاهل المرأة في إدارة المنزل ورعاية الأطفال مما لا يترك لها مجالاً أو وقتًا للتعليم.

2 - المناخ التعليمي الحالي يساعد على بقاء المجتمعات الذكورية على حالها عندما توجه الفتيات إلى اختيار مواد تعليمية "خفيفة" (Soft) مثل التدبير المنزلى والآداب مع دفع الذكور نحو دراسة المواد الثقيلة (hard) مثل العلوم والهندسة.

3 - يعتبر العمل والبحث في قضايا الجندر مقصورًا على المرأة فقط كما أن تأثيره على المجتمع محدود للغاية.

ومع ما سبق من مشاكل ومتناقضات يعرض الباحثان بعض الحلول مثل التوسع في دراسة قضايا الجندر بهدف تحقيق المساواة بين الجنسين، أو تدريس المواد التعليمية

لكلا الجنسين بطريقة بينية (inter disciplinary). فلا يستطيع أحد فصل الخفيف عن الثقيل منها.

ويستعرض الباحثان المعوقات التي تمنع المرأة من ممارسة حقوقها في العمل الأكاديمي بالإضافة إلى وسائل القهر التي تتعرض لها الطالبات مثل التحرش الجنسى أو الاغتصاب وكذلك التعتيم عن هذه الحوادث خوفا من الفضيحة أو الانتقام.

أما عن الجانب القانوني فيقول الباحثان إن القانون لا ينصف المرأة التي تعمل في المجال الأكاديمي ولا يضمن لها الحرية في ممارسة عملها. وبالرغم من عقد عدة مؤتمرات دولية مثل مؤتمر CEDAW 1981 الذي يناقش مسألة المساواة فإن تلك المؤتمرات لا تتعرض لكثير من الأمور الخاصة بالدول الأفريقية بعينها ولذلك فهناك حاجة إلى النظر لتلك المشاكل الأفريقية عن قرب.

وفي الخاتمة يؤكد الباحثان أن المشكلة ليست قانونية فحسب ولكنها مشاكل اجتماعية وثقافية واقتصادية وسياسية تتداخل في قضايا الجندر وبالتالي فإن تلك القضايا لا يمكن فصلها عن قضايا حقوق الإنسان في الحرية والديمقراطية.

وعلى وجه العموم أن ما يميز هذا الفصل هو شمولية النظرة إلي مشاكل الحياة الأكاديمية في شتى المؤسسات التعليمية في العديد من دول أفريقيا وربطها بالمشكلات على المستوى العالمي أيضًا.

في الفصل الثاني: (تانزانيا: الحرية الأكاديمية) بقلم سايدة يحيى عثمان. هو عن الوضع في تانزانيا تقول الباحثة إن الحديث عن الحرية الأكاديمية يعنى التطرق إلى السياسة الاجتماعية والاقتصادية والمعايير الخاصة بالتعليم فتحرم البعض أو تشكك في قدرات فئة ما مثلما يحدث مع النساء في تانزانيا. فالمرأة هناك تعانى الحرمان مما يسمى بالحرية الأكاديمية منذ الصغر في المدرسة حتى أصبح التعليم الجامعي حلمها صعب المنال بالنسبة لها.

وتشرح الباحثة النظام التعليمي في تانزانيا الذي بدأ بعد استقلال البلاد حيث ركزت السياسة التعليمية على مرحلة التعليم الابتدائي على حساب التعليم الثانوي المتخصص. فمن خلال جدول يرصد إحصائية بأعداد الطلاب يُلاحظ أن العدد الكبير للتلاميذ في المرحلة الابتدائية يتناقص تدريجيًا إلى أن يصل إلى الجامعة عدد ضئيل من الطلاب.

وتؤكد الباحثة أن الحكومة في تانزانيا تنفق القليل من المال لدعم التعليم (3% فقط من الميزانية العامة) على عكس الكثير من الدول الأخرى. وبالتالي تفتقر المدارس الحكومية إلى أبسط الإمكانات التي تساعد على التعليم الصحيح. كما يعتبر المدرسون من أقل الفئات دخلاً وحصولاً على الدورات التدريبية: ويضطر الأهالى إلى الإنفاق على شراء الكتب من ناحية ويركز المدرسون على طرق النجاح في الامتحانات بدلاً من تشجيع الطلاب على المعرفة والإبداع من ناحية أخرى.

أما عن التعليم الجامعي فتقول الباحثة إن الحال ليس أفضل بكثير حيث يلتحق عدد قليل من الطلاب بالجامعات حيث يتم تطبيق نظام القروض لدفع المصروفات والتي يضطر الطالب إلى تسديدها بعد التخرج. أما عن الإمكانات فهي تعتبر هزيلةً أيضًا فلا يوجد ما يكفي من تجديد المكتبات أو دفع مرتبات مجزية لأعضاء هيئة التدريس مما كبل قدراتهم في البحث واضطرهم إلى السعى وراء لقمة العيش خارج الجامعة.

وإذ تتحدث عن الحرية الأكاديمية تؤكد الباحثة أن الجامعات في وضعها الحالي لم يعد لديها القدرة على تحقيق أهدافها؛ أو وضع برامج دراسية جيدة وذلك لاعتمادها على الإعانات الحكومية والتي تكبل الإمكانات في التنوع والتوسع والتوظيف والتدريب.

وتحت عنوان (اختراق الحرية الأكاديمية تقول الباحثة أن انحياز الجامعة لأحد الأحزاب السياسية في الفترة من 1980 -1970 قد أدى إلى اختراق الحريات وتدخلت السياسة في اختيار المناهج الدراسية وموضوعات البحث الأكاديمي والذي يعتبر تعديًا سافرًا على الديمقراطية وحقوق الإنسان وتتعدد أشكال التعدى على الحرية في فصل أعضاء هيئة التدريس أو إحالتهم للمعاش بسبب ميولهم السياسية المعادية أو إجبار الطلاب على دراسة مواد معينة لشغل وظائف حكومية أو الاعتداء الأمنى على الطلاب أثناء مسيرات الاحتجاج السلمية أو إغلاق الجامعة (أحيانا لمدة عام كامل) بسبب مطالبة الطلاب بعمل تعديلات ديمقراطية (1990).

وتتطرق الباحثة لنوع جديد من اختراق الحريات مثل سياسة الخصخصة التي تمثل ضغطًا عالميًا على نظام التعليم أدى إلى التدخل الأجنبي. وإن كان هذا التدخل قد ساعد على زيادة الموارد وعمل برامج تبادل ثقافي وتدريب للمدرسين وأتاح الفرص لمشاركة الطلاب بصورة أكبر. لكن الرسوم التعليمية قد ارتفعت كثيرًا حتى أصبح الالتحاق بالجامعة أمرًا غاية في الصعوبة بالنسبة لمعظم الأسر.

وعن اشتراك المرأة في التعليم تشير الباحثة إلى ارتفاع نسبة الفتيات الملتحقات بالتعليم الابتدائي وتركهن للتعليم في مراحل متقدمة بسبب العادات الاجتماعية السيئة مثل الزواج المبكر والإنجاب ونظرة المجتمع التي لا ترى أن تعليم الفتاة ذو أهمية كبرى. هذا بالإضافة لأداء الفتيات المتدني في التعليم بسبب تكليفهن في المنازل بأعمال كثيرة لا تترك لهن الوقت الكافى لمتابعة الدراسة. وتقول الباحثة إن هذه الممارسات الظالمة بالنسبة لعلاقة المرأة بالتعليم في تانزانيا لا يمكن تغييرها بقوانين أو مؤتمرات وبيانات ولكن يمكن التغلب عليها بالإصرار على التعليم ذاته.

أما عن عضوات هيئة التدريس في الجامعة فأعدادهن قليلة مقارنة بزملائهن نسبة 62 إلي 539 في جامعة دار السلام. وتتنبأ الباحثة بأن الوضع في تانزانيا سيبقى على ما هو عليه بسبب قلة نسبة تعليم الفتيات منذ الصغر، بالإضافة إلى الأعباء والضغوط الاجتماعية التي توضع على عاتقهن وأخيرا بسبب ضعف التمويل أو التدريب في قطاعات التعليم التي يكثر بها عدد النساء مثل قطاعات الآداب والعلوم الاجتماعية.

وتحت عنوان (التحرش الجنسي/ الاضطهاد) تشير الباحثة إلى الاضطهاد والمضايقات التي تتعرض لها المرأة الباحثة والتي تظهر تفوقًا على أقرانها من الرجال في مجال الحياة الأكاديمية. وتشير أيضًا إلى التحرش الجنسي الذي تتعرض له الطالبات سواء من زملائهن أو الأستاذة مقابل درجات إضافية في التقييم أو الامتحان.

وبالرغم من كل تلك السلبيات تذكر الباحثة بعض الخطوات الإيجابية التي اتبعتها الحكومة في الأونة الأخيرة مثل بناء مدارس خصيصًا للبنات أو تحديد نسبة 30% للتعيينات الخاصة بالإناث في الجامعة.

وفى الخاتمة تلخص الباحثة كل ما سبق بالإضافة إلى المطالبة بالعمل على زيادة الوعى داخل المجتمع التنزاني بالمتغيرات الحديثة والدراسات الجديدة التي أجريت في مجال الجندر؛ خاصة عندما نتناول قضية مثل قضية الحرية الفكرية في مجال الحياة الأكاديمية في أفريقيا.

وفي المجمل قدمت الباحثة التانزانية سايدة يحيى عثمـان بحثًا عمليًا تستند فيـه إلى الإحصائيات والأرقام التي توضح مشاكل التعليم في بلادها والتي تشترك مشـكلاته مـع مشكلات بلاد أخرى في داخل القارة الأفريقية.

وفي الفصل الثالث (الجنـدر والحريـة الأكاديميـة في مـالاوى) تحريـر إيزابيـل أبـاو فيرى تؤكد الباحثة أنه ثبت بالدليل القـاطع أن هنـاك قـدرًا محـدودًا للغايـة من الحريـة الأكاديمية التي تسمح بإعلان الحقائق حول قضايا الجندر في جامعة مالاوي.

وفي هذا السياق تتحـدث الكاتبـة والـتي تعمـل كمحاضـرة في كليـة الشـريعة والعلـوم الدينيـة في جامعـة مـالاوي عن حقـائق حـول واقعـة شخصـية تعرضـت فيهـا للمهانـة والاضطهاد بسبب بحث علمى جرئ تقدمت بـه لأحـد المـؤتمرات عـام 1995 وعنوانـه (العنف ضد المرأة في المؤسسات التعليمية: حالات التحرش الجنسي والاغتصـاب في داخل جامعة شانسلر) وفى واقع الأمر كانت الباحثة قـد شـاركت فقـط في عمـل هـذا البحث مع أربعة أساتذة آخرين من القسم العلمي نفسه الذي تعمل به لم يتمكنـوا من التواجد أثناء إلقائه في المؤتمر.

وقد كانت أهداف هذا البحث تعتمد على اسـتبيانات لمعرفـة عـدد حـالات الاغتصـاب أو التحرش الجنسي التي تتعرض لها الطالبات ومحاولة معرفة المسئولين عن مثـل هـذه الجرائم وردود أفعال الضـحايا أو إبلاغهن للجهـات المختصـة لاتخـاذ اللازم. وقـد أظهـر الاستبيان من تعرض أكـثر 12 % من الطالبـات للاغتصـاب و 67% للتحـرش الجنسـى وقد طالبت الكثيرات بصدور قوانين رادعة ووجود سياسـة واضـحة وإجـراءات صـارمة تجاه مثل هذه الأفعال.

وقد كان البحث كفيلاً بإثـارة الجـدل أثنـاء مناقشـته في المـؤتمر ثم ازداد الأمـر سـوءًا عندما أجرت الباحثة حديثا إذاعيـا في اليـوم التـالى على موجـة MBC تعلن فيـه نتـائج البحث نفسه الذي ألقته في المؤتمر.

وكان هذا بمثابة الفتيلة التي أشعلت نارا لم تنطفئ حيث قـامت الـدنيا ولم تقعـد فقـد طالب طلاب الجامعة بعمل حديث إذاعى على الهواء يرفضون فيه ما جـاء على لسـان الباحثة ثم توجهوا إلى منزلها وقاموا بتحطيمه وتحطيم سيارتها وتعـريض حيـاة والـدتها وابنها الطفل للخطر. أما عن رئيس الجامعة فقد وجه إليها خطابا يطلب فيـه التحقيـق معها بخصوص الحوار الإذاعي ويتهمها بالتشهير بسمعة الجامعة كما شكك في البيانات التي قدمتها ومنع الباحثـة من السـفر لحضـور مـؤتمرات أخـرى حـتى انتهـاء التحقيـق. وبالرغم من مساندة القسم للباحثة وإدانتـه للطلاب الـذين اعتـدوا على مـنزل الباحثـة وأسرتها بل واستئجار حراسة خاصة لهـا فإنـه على المسـتوى الشخصـي تلقت الباحثـة ردود أفعال سلبية من قبل الزملاء.

وتقول إن كثيرًا من الصـحف كـانت قـد أفـردت الصـفحات لمتابعـة هـذه القضـية وقـد اختارتها إحدى الصحف لتكون (سيدة هـذا العـام) لقـدرتها الهائلـة على الاحتمـال لهـذا الكم من الهجوم.

وفي الخاتمة تقول الباحثة إن هذه الحادثة ليست جديدة فهي تـرى أن الأحـاديث الـتي تمس حرية المرأة شائكة. ولكنها سعيدة أيضًا بما سمعت من الطالبات اللاتي تحسنت أوضاعهن ومعاملتهن مع زملائهن بعد ما أثاره البحث من جدل أي أن الباحثة تشير إلى التغيير الإيجابي الذي استشعرته بعد ما أصبح الحديث عن قضـايا الجنـدر شـائعًا، وممـا يدل على أن هذا البحث قد ساهم في تنمية الوعي لدى البعض في مالاوي.

وعمومًا التجربة الشخصية التي مرت بها الباحثة تكشف النقاب عن مفاهيم ذكورية تسود المجتمع كما توضح قدر التمييز ضد مفاهيم الجندر بالإضافة إلى الرغبة في التعتيم على الوقائع التي يكون فيها ذلك التمييز واضحًا.

في الفصل الرابع: (الحرية الأكاديمية وقضايا الجندر: تقرير من السنغال). بقلم بندا مبو تؤكد الباحثة السنغالية مرة أخري أن التعصب ضد المرأة هي سمة عامة في المجتمعات الأفريقية وأن حرية التعبير أمر ليس بالسهل تحقيقه، فقد تعرضت الباحثة السنغالية بنوامبو لتجربة مماثلة للباحثة إيزابيل فيرى في مالاوى بسبب بحث تقدمت به لأحد المؤتمرات عن (المرأة ومرض الإيدز) ويختلف هذا البحث عما قبله لدخول العامل الديني في صلب الموضوع.

وفى هذا البحث ربطت الباحثة بين السلوك الشخصي للرجل في المجتمع الإسلامي وانتشار مرض الإيدز حيث ينتقل المرض بين النساء بسبب تعدد الزوجات أو زواج المتعة أو المسيار. وبالطبع تعرضت الباحثة للهجوم الشديد من جانب المتشددين دينيًا الذين اتهموا الباحثة بأنها عميلة. وهكذا تؤكد الباحثة الصعوبة البالغة التي يقابلها الباحث أثناء القيام ببحث ذي منهج علمي في قلب مجتمع إسلامي وخصوصًا إذا مس هذا البحث أحد الثوابت من الأحكام الدينية. ويرجع هذا إلى الجمود في الأفكار وعدم قدرة المجتمع على تقبل أي تفسير علمي حول أحكام الدين الإسلامي في السنغال خاصة إذا قامت بهذه الأبحاث باحثات من النساء.

وعلى صعيد آخر يقوم البحث بتحليل علاقة الجندر بالتعليم الأكاديمي والوضع الأدبي والمادي للأستاذة الجامعية في جامعة دكار. كما تقوم الباحثة برصد الملامح العامة التي تميز الطالبات الجامعيات في السنغال في العصر الحالي.

تؤكد الباحثة أن نسبة الأمية بين النساء تعتبر نسبة عالية، وأن التعليم هو من أهم المطالب التي تطالب بها الحركات النسائية في السنغال. حيث تلعب الباحثات في مجال العلوم الاجتماعية دورًا حيويًا في تحرير المرأة من القهر وبناء مجتمع ديمقراطي متحضر وحديث، خاصة بعد سنوات الاستعمار التي شهدت تهميش دور المرأة على جميع المستويات.

وتحت عنوان (الوضع في جامعة دكار) تشير الباحثة إلى الإحصائيات والجداول التي أجراها اليونسكو على المرأة في السنغال، حيث تؤكد تلك الإحصائيات أن حصول المرأة على أعلى الدرجات العلمية لا يمكنها من الحصول على الوظائف أو المراكز الحيوية في مجالات السياسة والاقتصاد وبالأخص إذا كانت تلك الوظائف ذات عائد مادي مجز. وبالطبع يبين هذا عدم المساواة بين الرجل والمرأة مما يستلزم العمل على الإصلاح بالطرق الآتية:

1 - تحسين الأوضاع التي تمكن النساء من الالتحاق بالتعليم العالي والعمل على تدريبهن.

2 - إعطاء النساء المساعدات المالية التي تمكنهن من مواصلة التعليم وفرص أفضل في العمل.

3 - تحسين الخدمات المحيطة التي تساعد المرأة على التفرغ من أجل الدراسة والعمل.

4 - المساواة في الأجور بين الرجل والمرأة وإعطائها الحوافز والمكافآت وتشجيعها على تحمل المسئوليات.

أما عن معاناة الأستاذة الجامعية فتقول الباحثة إن الظروف الاجتماعية تؤثر سلبًا على العمل الأكاديمي بسبب الدور الاجتماعي التقليدي الذي تلعبه المرأة مثل تحميلها الأعباء المنزلية وتربية الأطفال وغيرها. ومن ناحية أخرى تشير الباحثة إلى أن تمويل الأبحاث الخاصة بالجندر أو الدراسات النسائية من قبل الجهات الحكومية محدود للغاية وخاصة لأن النساء من الأكاديميات يخشين أن يلقبن بالمناهضات ويتملصن من الخوض في أحاديث عن أمور شائكة، فمن منهن تستطيع أن تهاجم فكرة تعدد الزوجات بطريقة علمية ؟ ومن منهن تستطيع أن تطالب بمراجعة قوانين الأحوال الشخصية؟

وتقتبس الباحثة إحدى المقولات التي قالها أحد مديري العموم في الأمم المتحدة عندما صرح بأن "العقبة الأساسية التي تواجه مسألة المساواة بين الجنسين في أفريقيا تكمن في المعتقدات الاجتماعية الراسخة" (ص 71).

أما عن وضع المرأة الباحثة في الجامعة فتقول أن الباحثات في مجال الدراسات النسائية يعانين من عدم إمكانية الحصول على دوريات أو مجلات علمية حديثة في هذا المجال، ولا يمكنهن الاشتراك في ندوات أو سيمنارات عن قضايا الجندر وخاصة أنهن محاصرات بأبحاث ذكورية من شأنها إظهار صورة المرأة كمخلوقة مهمشة. هذا بالإضافة إلى غياب المرأة عن اتخاذ كل القرارات المصدرية أو اعتلائها الوظائف القيادية.

أما عن وضع الطالبات في الجامعة فتقول الباحثة إن إقبال الطالبات على دراسة مجالات دون أخرى مثل الآداب والاقتصاد والحقوق يعكس المفاهيم الاجتماعية العامة التي تقلل من أهمية دراسة العلوم الحديثة بالنسبة للمرأة. كما أن الأعباء الاجتماعية والعائلية تقف في سبيل تعليم الفتيات خاصة في المناطق الريفية من البلاد.

وتعدد الباحثة الحواجز والعقبات التي تعترض التعليم في الجامعة كالتدخل الأمنى وإغلاق الجامعة بعد المظاهرات هذا بالإضافة إلى غياب التوجيه والإرشاد، الأمر الذي يعانيه الطالبات والطلاب ويجعلهم يتوجهون نحو الجماعات الدينية المتطرفة (المسلمة والمسيحية) التي تقوم بدور الإرشاد لهؤلاء الشباب في مرحلة الجامعة. وبالتالي أصبح المد الديني من أكثر الأمور جدية فقد زاد عدد المتشددين دينيًا عامًا بعد عام وارتدت الكثيرات ملابس الحجاب التي أصبحت مثل الشعار أو الشارة التي تجمعهن بكثيرات أخريات، وفى النهاية تؤكد الباحثة أن الصراع من أجل تحقيق الحرية الفكرية والبحث هو جزء لا يتجزأ من الصراع حول حقوق الإنسان. كما تعتبر أن الدراسات النسائية هي السبيل الوحيد لإعادة تفسير علاقات الجندر في المجتمع. وتطالب الباحثة كل الجهات المعنية بالاهتمام بالدور الحيوي الذي يقوم به الدين في قلب الحياة السياسية والاجتماعية وبالتالي فمن المهم الاهتمام بنشر التعاليم الدينية الصحيحة ومناقشتها بموضوعية في ضوء المتغيرات الحديثة.

وفي واقع الأمر فإن البحث الذي تقدمت به الباحثة السنغالية يلقى الضوء على جانب حيوى في الحياة، غاية في الحساسية، وهو الجانب الديني أو العقائدي الذي يستغل في كثير من الأحوال لفرض أحكام أو آراء على المجتمعات أو ليكون العقبة التي تقف في سبيل التقدم وبهذا يخالف المتشددون الجوهر الأصلى للدين والذي شرعت من أجله الأديان وهو التمسك بالقيم والتقدم العلمي واستمرار البحث الذي يضيف المظهر الحضاري للأمم المتمسكة بأمور دينها، فالعلم والدين لا يتعارضان.

واستكمالاً للحديث عن الدين وربطه بالسلطة يبدأ الحديث عن البحث الخامس (المعايير الاجتماعية والحرية الفكرية والأكاديمية في مصر). تحرير حلمي شعراوي. ويعتبر هذا البحث أكثر الأبحاث طولاً لأنه يتناول علاقة الحريات بالسياسة أو السلطة في خلال حقبة تاريخية ليست قصيرة في مصر، فعلى مر العصور منذ دخول الإسلام إلى مصر وحتى وقتنا المعاصر كان للسلطة التشريعية والدين أثر إما سلبيًا أو إيجابيًا

على حرية الفكر والتعبير. ومن الملاحظ أن الباحث لم يركز في هذا البحث علي وضع المرأة تحديدًا حيث اعتبر أن حريتها الفكرية والأكاديمية مساوية لوضع الرجل من قضية الحرية الفكرية والأكاديمية على وجه العموم في ما مصر.

وفي البداية يحدد الباحث أهداف البحث في أربعة محاور هي:

1 - مناقشة المؤسسات الدينية ذات الجذور العميقة الممتدة في التراث السياسي.

2 - تأثير التراث على نظام الدولة الاجتماعي والسياسي والاقتصادي (مشكلة الوعى

والثقافة السياسية).

3 - موقف الجامعات والحركة التعليمية تنمية المجتمع ومظاهر الحداثة فيه (مسألة الحرية).

4 - موقف النساء في قلب الفكر الديني ومحاولات استبعادهن من المشاركة في بناء المجتمع.

يؤكد الباحث أن كلاً من الدولة والمؤسسات الدينية قد تبادلا الأدوار على مدى التاريخ لوضع حدود الحريات والمشاركات التي تقوم بها بعض الفئات دون غيرها وذلك كله من منظور ذكورى بحت.

ويذكر الباحث مثالاً على تقييد الحريات الفكرية يتمثل في الدكتور نصر حامد أبو زيد الذي اتهمه كبار أساتذة الشريعة الإسلامية (بعد ثلاث سنوات هي مدة نظر قضيته في المحاكم المصرية) بالكفر، وبالردة والتفريق بينه وبين زوجته المسلمة (أستاذة جامعية تعمل معه في أكبر جامعة في مصر) وذلك لأنه تقدم بأبحاث يقوم فيها بإعادة تفسيره لبعض الآيات القرآنية من خلال بحثه (القرآن في النظم الحديثة) 1993. إن العقاب الذي ناله الدكتور نصر أبو زيد إنما يعبر عن قفزة التاريخ والموروث القديم إلى الحاضر بل وسيطرته على الثقافة السياسية في مصر ومعظم البلاد العربية. ومما لا شك فيه أن هذه القفزة التاريخية للحاضر تؤثر تأثيرًا بالغًا على الحرية الفكرية والبحث العلمي. وهذا بالتحديد هو أهم محاور ذلك البحث.

ويضيف الباحث أن موافقة السلطات السياسية ضمنيًا على هذا الحكم يعكس رغبة الدولة في الاستقرار السياسي مع العلم أنها تتصدى بشدة للتيار الديني المتشدد (وتعتبره قوة إرهابية). وعلى هذا يحاول الباحث تفسير أسباب توتر العلاقة ما بين الدولة والمجتمع الديني والمجتمع المدني في مصر من خلال إقراره لعدة وقائع وهي:

1 – لم تعبأ الدولة بتطوير أى من المؤسسات الاجتماعية (التعليمية – القضائية – التشريعية) لأنها تستطيع السيطرة عليهم تمامًا.

2 - تعتمد الدولة على عدة قوانين (تاريخية) لم تتغير على مدى قرنين من الزمان، هذا بالإضافة إلى قدرتها على السيطرة الكاملة على صدور أي قوانين جديدة في الفترة ما بين 1952- 1996 وسط مناخ يتظاهر بمحاباة التعددية بينها في جوهره هو شديد التحفظ وتقليدي.

3 - تسيطر الدولة على نوعية العلاقات الاجتماعية والفكرية وثباتها بدلاً من العمل على تشجيع الحرية العامة ويظهر هذا في ربط ما بين الحكم على نصر أبو زيد (بالردة) وهو حكم ديني (والتفريق بينه وبين زوجته) وهو حكم اجتماعي.

ويشرح الباحث نبذة تاريخية عن علاقة الأزهر باعتباره أكبر مؤسسة دينية في مصر بالحياة الاجتماعية والسياسية والفكرية. ويؤكد بأن الأزهر قد استسلم للحكام منذ عهد محمد على ومن خلفوه وبرغم حركة الإصلاح الديني التي قامت في القرن 19 على يد الشيخ محمد عبده وجمال الدين الأفغاني لم يستطع الأزهر التواؤم مع التطور ولكنه استمر في تمثيل الشرعية الدينية التي تخاطبها الجهات السياسية في مصر.

إن منافسة الأزهر مع الأخوان المسلمين الذين دمجوا الدين بالسياسة أدى إلى الاتجاه إلى رغبته في الاستحداث ثقافيًا وإن كان هناك تناقض عندما تنكر الأزهر للتحرريين مثل الشيخ على عبد الرازق (الأزهرى) الذي انتقد فكر الخلفاء ومن بعده طه حسين وأخيرًا نصر حامد أبو زيد. هذا بالإضافة إلى العلاقات بين الأزهر ووزارة الأوقاف التي تقوم بتعيينات أئمة المساجد، وبالتالي تتحكم في شئون الأزهريين. إن رأى الأزهر في القضايا مثل قضية نصر حامد أبو زيد يؤثر بالضرورة على الرأى العام المصرى بل إن تأثير الأزهر قد شجع المؤسسات الدينية المسيحية (الإنجيلية والأرثوذكسية) على السير في الطريق نفسه المؤدى إلى كبت الحريات الفكرية وذلك عندما قامت تلك المؤسسات باستبعاد مفكرين مسيحيين مثل د. عاد نزيه ود. رفيق حبيب. أي أنه من الواضح أن المؤسسات الدينية في مصر هي مؤسسات تتبع نظام الدولة ولا تنفصل عنه.

وفي الجزء الثاني من البحث وتحت عنوان(الثقافة السياسية تحت مظلة الرأسمالية) يقوم الباحث برصد المتغيرات السياسية في مصر وتأثير ذلك على الحرية الفكرية وخصوصًا بعد ثورة 1952.

ففي عهد جمال عبد الناصر الذي قاد مشروعات قومية عملاقة للتحديث والبناء مما قد يدفع البعض إلي أن يظن أن الأجواء تشجع على الحرية الفكرية آنذاك تم اعتقال آلاف الشيوعيين ومطاردة الإخوان المسلمين حتى أنه تحت شعار (العدالة الاجتماعية) منعت الدولة أي جماعة ذات فكر خاص من النشاط أو حتى من التكوين.

أما في عهد السادات وعندما رفع شعار (الديمقراطية) بدلاً من (العدالة الاجتماعية) وسمح بالتعددات الحزبية وشجع دخول النظام الرأسمالي وإصدار عدد كبير من الصحف (وإن كانت الإذاعة والتليفزيون وأكبر هذه الصحف تحت السيطرة الحكومية) تدهور العمل الاجتماعي وتقلص دور الرأسمالية (التي قد توحى بوجود الحرية الفكرية) ليكون نظامًا اقتصاديًا فحسب وزاد نشاط الإخوان المسلمين العائدين من دول الخليج وقويت شوكتهم. وفى عهد السادات استمرت سياسة القمع وفشلت الإدعاءات الليبرالية الزائفة بسبب عدة عوامل سياسية منها معاهدة السلام التي قام بها السادات منفردًا وعدم قدرته على ترغيب الغرب في الاستثمار في مصر بدلاً من إسرائيل بسبب اضطراب الأحوال داخليًا هذا بالإضافة إلى أن الدخل القومي لم يكن يكفى لبناء ما كان يحلم به (رأسمالية قومية). وبالتالي فإن سياسة قمع الإسلاميين أدت إلى اغتيال السادات.

أما عن الإخوان المسلمين فقد أصروا على الحصول على مزيد من المكاسب السياسية. هذا بالإضافة لظهور طبقة اجتماعية جديدة من الأثرياء (سماسرة العقارات والعسكريين السابقين والبيروقراطيين الذين تركوا العمل في القطاع العام) والذين دفعوا بالحكومة لإجراء مزيد من سياسة القمع لضمان استقرار أوضاعهم المالية.

وتطور عصر الانفتاح وجاء عصر (الخصخصة) الذي شهد غياب دور الحكومة في العشرين عاما الأخيرة. ودخلت مصر مرحلة جديدة من السيادة وكبت الحريات مع زيادة نسبة الفقر الذي أدى إلى زيادة العنف وخاصة عند الجماعات الدينية المتطرفة. وقامت الدولة بردود أفعال تتنافى مع مفهوم الليبرالية مثل تضييق الخناق على الأحزاب السياسية الصغيرة ومنع الإخوان المسلمين من تأسيس حزب ديني بالإضافة

إلى السيطرة على الجامعات المصرية. ومع تطور عنف الحكومة زاد عنف البوليس الأمر الذي أفقد الشعب الثقة فيه أو ومع التعاطف معه حتى في حربه ضد الإرهاب.

وتحت عنوان (الجامعة والبحث العلمي) يتحدث الباحث عن قدسية الجامعة وتاريخ إنشائها وارتفاع نسبة التحاق المرأة المصرية بالتعليم الجامعي (الأمر الذي لم يغير من واقعها الاجتماعي أو الوظيفي) ثم يرصد القوانين التي صدرت في عهد السادات لقمع الحرية الفكرية مثل قانون 40/ـ 1972 الذي يمنع حق التعبير الجماعي أو التصرف الحر وقانون 809/ 1975 والذي يمنع اشتراك اتحاد الطلاب في أي نشاط سياسي.

وقد ساعدت هذه القوانين على تجريم المسيرات أو المظاهرات أو إصدار المنشورات. وألغى نظام انتخاب العمداء للكليات وتم وضع المجلس الأعلى للجامعات تحت سيطرة وزارة التعليم العالى مما زاد من كبت الحرية الفكرية.

(الحركة النسائية وحركة الفكر): تحت هذا العنوان ينفى الباحث وجود دور للمرأة في أي تغيير سياسي أو تحول في الآونة الأخيرة حيث يرى المتطرفون أن مشاركة المرأة مظهر من مظاهر (التغرب) ويؤكد أن المعوقات التي تواجه الرجل هي نفسها التي تواجه المرأة خاصة مع ربط الدولة بالدين.

كما ينفى الباحث أن تكون مصر دولة متخلفة في مسألة التعليم أو المساواة ولكن تكمن المشكلة الأكبر في هيمنة الحزب الحاكم ودفع الثقافة الجماهيرية في طريق واحد مما أدى إلى تقاعس المجتمع المدني عن تقبل الحرية الفكرية. كذلك هذا الربط بين الدين والدولة قد ساعد على استمرار الدفاع عن حقوق الرجل من منظور ذكوري.

ويرصد الباحث تاريخ بدايات تعليم المرأة منذ عهد محمد على واشتراكها في ثورة 1919 ووجود رائدات ممن عملن في الأحزاب السياسية والصحف المصرية مثل ملك حفني ناصف ونبوية موسى ومى زيادة ودرية شفيق وغيرهن مرورًا بفترة الأربعينيات واشتراك الفتيات في الحركات الطلابية ومقاومة الاستعمار مثل لطيفة الزيات وفاتيما زكي ثم حصول المرأة على حق الانتخاب عام 1956.

وفي عهد السادات ظهر قانون الأحوال الشخصية رقم (44/ـ 1979) الذي قُوبل بالاعتراض الشديد من قبل رجال الدين وألغي في عهد مبارك بقانون رقم (100/ 1985) أو القانون الذي أتاح 30 مقعدًا في البرلمان للمرأة (1979) الذي ألغي في عهد مبارك عام 1992 بسبب ضغوط بعض الجهات.

ويرصد الباحث ظاهرة غياب المرأة عن كثير من الوظائف الحكومية القيادية مثل القضاء أو الوظائف العسكرية أو رئاسة الجامعة. وبغياب المرأة عن تلك الوظائف تخشى السلطة الدينية التقليدية أعطاءها حقوقًا إضافية خوفًا من الجماعات المتطرفة. وإذا كانت السياسة العامة فإن تجعل قرينة رئيس الجمهورية تقوم بأنشطة خاصة بالثقافة والتنوير ورعاية قضايا المرأة إلا أن الصحف الحكومية تقوم بشن هجمات يقودها متطرفون يطالبون بعودة المرأة للمنزل ويلصقون بالمرأة العاملة التهم مثل ظاهرة أطفال الشوارع التي تهدد المجتمع كله. ولا يرى الباحث أملاً قويًا في تحسن أوضاع المرأة في ظل أزمة البلاد الحالية حيث تعاني من ضغوطًا يمارسها المتطرفون عليها مثل مسألة الحجاب والعودة إلى المنزل بدلاً من النزول إلى ميدان العمل.

وتحت عنوان (عقبات في طريق الحرية الفكرية للمرأة) يقوم الباحث بسرد بعض من العقبات التي تقف في سبيل تحسين أوضاع المرأة قائلاً:

1 - التاريخ الثقافي يضع الرجل في موقع السيادة وذلك في سياق الأمور القضائية وتفسير القرآن مما يجعل هذا "الوضع أمر مسلم به بالنسبة للمرأة ذاتها" (Tabour 1992) ص 10.

2 - بعض النساء تحررن من المفهوم السابق بسبب تأثر هن بالغرب مما عرضهن للهجوم من الآخرين والعزلة.

3 - الضغوط الاجتماعية ومسئولياتها في المنزل تعوق تقدمها وإنجازاتها العلمية.

4 - تقلص دور المرأة في عهد الانفتاح وكانت صورتها النمطية هي أن تكون ربة منزل آنذاك وخصوصًا مع توافق هذه الصورة مع صورة المرأة في الخليج.

5 - غياب الحركات النسائية وتقييد الحكومة للدور النشاطي الذي يعطى الجمعيات النسائية غير الحكومية قدرًا كافيًا من الحرية.

وبسبب كل ما سبق تتعرض الكثيرات من النساء ذوات الآراء الفكرية الجريئة لكثير من الانتقادات والهجوم.

وعلى وجه العموم يعتبر هذا البحث مرجعًا تاريخيًا وافيًا عن علاقة الدين والدولة بالحرية الفكرية في مصر على مر العصور التاريخية المختلفة وخاصة في عصر الحداثة وبعد ثورة يوليو 1952. وربما كان البحث يفتقر إلى التركيز على المعوقات الاجتماعية في مصر التي وقفت في سبيل تقدم المرأة بدلاً من التركيز على الجانب السياسي فقط الذي يغفل الاضطهاد والقهر الذي تعرضت له المرأة أكثر من الرجل في مجال إتاحة الفرص للتعليم والتفوق الأكاديمي وحرية التعبير. كما أغفل البحث نشاط الحركات النسائية في العصر الحديث ودورها النشط في زيادة الوعى من خلال أبحاث ودراسات تركز على مفاهيم (الجندر) ومدى تأثير ذلك على تنمية الوعي في مصر.

في الفصل السادس وعنوانه (التحديات التي يواجهها البحث العلمي في موريتانيا) يتناول الباحث محمد عبدولي ثلاثة عوامل تؤثر تبادليًا في قضايا التعليم العالي والباحثين الأكاديميين في موريتانيا وهم المفكرون أو الباحثون في مجال العلوم الاجتماعية والدولة والمجتمع ذاته. ويظهر ذلك من خلال دراسة الباحثين لظروف المجتمع والأحكام التي يمكن تطبيقها داخل هذا المجتمع مع مراعاة النظم السياسية والظروف الاقتصادية والاجتماعية.

ويذكر الباحث بعض التشريعات التي قد تتسبب في إثارة المشاكل أكثر من العمل على الإصلاح في المجتمع مثل قوانين تتعلق بخطط إصلاح الأوضاع الاقتصادية والمالية (1985 - 1988) أو المشروع القوم لاستصلاح الأراضي (1983) وإرساء قواعد الديمقراطية (1992) وكذلك بعض التغييرات التي أدخلت على نظام الجامعة في نواكشوط فتسببت في كثير من المشاكل.

ويشير الباحث إلى المهمة التي أسندت إلى الجامعة عام (1981) وهي "تطوير وتنمية القيم الثقافية الأفريقية والعربية". ص 106. فيقول الباحث تعقيبًا إن هذه التركيبة (العربية والأفريقية) غير دقيقة وتحمل معاني غامضة متعمدة. بالإضافة أنه يعكس مدى السيطرة الخارجية على الجامعة والبعد عن تحقيق معايير الجودة والكفاءة التعليمية.

فقضية التعريب (arabisation) في موريتانيا ذات آثار سلبية وخصوصًا على القومية وإدماج أو ذوبان الفروق بين الطوائف العرقية والاجتماعية المختلفة في داخل البلاد. وخصوصًا بالنسبة لمتحدثي اللغات الأفريقية أو اللغة الفرنسية وذلك بعد أن أصبحت دراسة اللغة العربية أمرًا اختياريًا. وبالتالي أصبح من لا يعرفون العربية مهمشين في داخل الإدارات الحكومية.

ومن ناحية أخرى يتحدث الباحث عن أزمات داخل الجامعة تتمثل في ضعف الميزانية المخصصة للبحث العلمي والتي لا تتحمل أكثر من درجات الماجستير والدكتوراه ضعيفة المستوى العلمي (ص 109). كما أن اهتمام الدولة والمجتمع بالبحث العلمي ونتائجه محدود.

ويوضح الباحث علاقة البحث العلمي أو الجامعة بالدولة قائلاً إن الشعارات القومية التي تصدرها الدولة كانت تقف في سبيل حرية المفكرين، أعضاء الكونجرس الموريتاني بل وتطوق أفكارهم بأفكار أحد الأحزاب السياسية وذلك لأن المفكرين يمثلون الخطر الداهم الذي بإمكانه الكشف عن ما تخفيه الحكومة عن الرأى العام ويتعارض مع أهدافها ولذلك تعمل الدولة على مراقبتهم بدقة والضغط عليهم أو تهديدهم في حالات معينة.

أما عن العلاقة بين الجامعة والمجتمع فيقول الباحث إن من أهم العقبات التي يواجهها المفكر أو الباحث في التعبير هو عدم المساواة أو العدالة الاجتماعية لأن موريتانيا تتكون من مجتمع قبلي وعشائري مما يجعل الموضوعية المطلوبة في أبحاث العلوم الاجتماعية أمرًا شديد الصعوبة. وفي النهاية ينادي الباحث بمحاولة تأسيس وتعديل فكر اجتماعى مستقل يقيم العدل ما بين الطوائف السياسية والاجتماعية والمهنية ويحترم فكرة التعددية.

وفي النهاية بالرغم من أن الباحث أوضح علاقة الجامعة بالدولة والمجتمع وألقى الضوء على المشاكل التي تحد من الحرية الفكرية في موريتانيا فإنه لم يتطرق لمشاكل الجندر في موريتانيا وما تواجهه المرأة من صعوبات مع التعليم الأكاديمي.

وفي الفصل السابع تتحدث الباحثة أولوتين ميجوتى فاشينا عن (الحرية الأكاديمية والمرأة في نيجيريا) وفي هذا البحث تركز الباحثة على تأثير الجندر على الحرية الأكاديمية في بلادها من خلال مناقشة ثلاثة محاور أساسية هي:

1 – المرأة الأكاديمية وموضوع البحث العلمي.

2 - علاقة الأمومة بالمرأة الأكاديمية.

3 - القوانين الظالمة والمرأة الأكاديمية.

أولاً: المرأة الأكاديمية والبحث العلمي:

تؤكد الباحثة أن الدراسات التي تجرى في مجال الجندر أو الدراسات النسائية لا تؤخذ مأخذ الجد. وأن بعض الرجال في المجتمع النيجيرى لا يعترفون بأخطائهم وسلوكهم السيء (الظالم) مع المرأة، أما البعض الآخر فهم لا يعترفون أساسًا بأن للمرأة حقوقًا منفصلة عن الرجل.

ثانيًا: الأمومة والمرأة الأكاديمية:

تحت هذا العنوان تستنكر الباحثة عدم تنفيذ القوانين التي تصدر لصالح المرأة؛ ومنها ذلك القانون الذي صدر عام 1992 والذي يعطى للمرأة الحق في ثلاثة شهور إجازة مدفوعة الأجر لرعاية الطفل. وتؤكد الباحثة أن مثل هذه القوانين أصبحت موضع سخرية بين الرجال من الأكاديميين ولا تستطيع المرأة الحصول عليها.

ثالثًا: القوانين الظالمة في الجامعة:

تقول الباحثة إنه لا توجد مساواة بين الرجل والمرأة في الحقوق المالية أو المحاسبات الضرائبية، فالرجل يعامل كما لو كان هو مصدر الدخل الوحيد في الأسرة وهذا غير صحيح. وفي الخاتمة تؤكد الباحثة أن ما تتعرض له المرأة في مجال الأكاديمية من اضطهاد وظلم يضعها كثيرًا في موقف اختيار بين حياتها الوظيفية أو حقوقها في الأمومة ورعاية الأسرة. وأخيرًا يعتبر هذا البحث من الأبحاث الموجزة التي تركز على نقاط قليلة ولكنها في صميم الموضوع الأساسي للكتاب.

أما في المقالة الأخيرة (الحرية الأكاديمية ووضع المرأة في الكاميرون) بقلم نوربرت ن اويندجي.

فلا يوجد اختلاف كبير بين الأوضاع في الكاميرون عنها في بلاد أفريقية أخرى بالنسبة لمشكلة الحرية الأكاديمية والجندر أو سوء أحوال التعليم سواء في المدارس أو الجامعات.

وتبدأ الباحثة هذا البحث بذكر أحداث عاصفة في الجامعة حدثت بسبب تقليل عدد المنح الدراسية للطلاب بل ومطالبة الطلاب بدفع رسوم إضافية مقابل خدمات إما وهمية أو من المفترض أنها ضرورية مثل استخدام المعامل والمكتبات ودورات المياه.

وتعرض الطلاب الذين اشتركوا في المظاهرات العاصفة ضد هذه الأوضاع إلى الفصل من الجامعة أو الحبس أو التعذيب الجسدي والنفسي وإن كانوا قد حصلوا على تأييد شعبى عريض من جانب المعارضة السياسية وزملائهم في اتحادات الطلاب في الجامعات المختلفة. أما بالنسبة لعمل المرأة في الكاميرون فالنسبة قليلة جدا، خاصة أن أكبر نسبة تعليم للفتيات موجودة في الكاميرون، وبالرغم من هذا فإن نسبة التحاق الفتيات بالتعليم أقل من نسبة التحاق البنين وذلك للأسباب الآتية:

1 - يفضل الأهالي الأنفاق على تعليم الذكور أكثر من الإناث.

2 – الزواج المبكر والإنجاب المبكر ظاهرة طبيعية في البلاد.

3 - يوضع على عاتق الفتاة القيام بالأعمال المنزلية.

4 - تفتقد الفتاة في الكاميرون القدوات اللاتي يعملن في المجالات العلمية والتكنولوجيا كما يفتقدن الثقة بالنفس.

وفي الجزء الثاني من البحث تلقب الباحثة الجامعات بـ (سوبر ماركت الجنس) حيث تشير إلى أن الجامعات تعد للعلم بل أصبحت مقابر جماعية لشباب الكاميرون. وتشتكي الباحثة مثل آخرين من سوء حالة المباني وتقاعس الأساتذة بسبب عدم الحصول على حقوقهم المالية واختفاء الخدمات الاجتماعية داخل الجامعة. وزاد الأمر سوءًا مع تطبيق نظام الساعات المعتمدة والذي يفرض على الطالب النجاح في جميع المواد قبل الانتقال إلى السنة التالية أو إنهاء دراسته وبهذا زادت حالات الغش وعمت الفوضي

وقد تسبب هذا في تعرض الفتيات للمهانة والابتزاز حيث يقوم الأساتذة بتفتيش الفتيات ذاتيًا أثناء الامتحان كما يضطررن الطالبات إلى تقديم التنازلات (الجنسية) التي تمكنهن من النجاح بنسبة أعلى من الذكور. ولكن الرشاوى تحل المشكلات نفسها فقد يشتري بعض الأغنياء نجاحهم. ونقلاً عن أحد الصحفيين في وصف الجامعة "هي مركز للمساخر من جميع الأنواع، ووكر للملذات، مركز تجارى حيث تفتح الأموال والجنس جميع الأبواب أو تغلقها حتى تلك المؤدية إلى أعلى الشهادات". ص 138.

وبالتالي أصبح الحصول على الشهادات العلمية بالمجهودات الذاتية أمرًا مشكوكًا فيه ولذا زادت البطالة أو عملت الكثيرات ذوات المؤهلات في الأماكن الرخيصة أو اتجهن إلى ممارسة الدعارة التي تقودهن إلى مستقبل مظلم.

وفي الخاتمة تقول الباحثة إن المرأة في الكاميرون لا تتعرض للتمييز الذي تتعرض له الكثيرات من النساء في بلاد أخرى بسبب مشاكل الجندر والتي قد تقف في سبيل إنتاج المرأة في مجال العمل. وترى الباحثة أن المشكلة الكبرى تكمن في وضع المرأة الاجتماعي الذي يفرض عليها العناية بالآخرين مما يترك لها القليل من الوقت فقط للتفكير والإبداع الأدبي أو العلمي.

وعلى وجه العموم يعتبر هذا الكتاب من الكتب التي يمكن أن يستفيد منها القارئ المتخصص في مجال التعليم أو المجال الأكاديمي وغير المتخصص في ذلك. فبالإضافة إلى أنه يلقى الضوء على التمييز الشائع في جميع البلاد الأفريقية ضد المرأة والمشاكل المحيطة بقضايا الجندر وتكبيل الحريات الفكرية في داخل الجامعة لكنه بالنسبة للمتخصص يعد مرجعًا علميًا يستند إلى الاحصائيات والوقائع والقوانين في كثير من البلاد الأفريقية. وبالنسبة للمتخصص أيضًا هناك قوائم طويلة من المراجع التي يمكن الاستفادة منها في عمل أبحاث في هذه المجالات والقضايا المطروحة في الكتاب على نطاق واسع. ومن المثير أيضًا هو أن الكتاب يعرض وجهة نظر الجنسين لأن من اشترك في تحرير المقالات المنشورة هم باحثون وباحثات، متعددو الاهتمامات والجنسيات وإن كانوا جميعًا أجمعوا على وجود وعوامل اجتماعية وسياسية واقتصادية مشتركة أدت إلى كبت الحريات وتردي الحالة التعليمية لكن هناك اختلافا بين الأبحاث التي قدمتها النساء حيث إنها تتناول قضايا الجندر بصورة بها حساسية أكثر من تلك التي قدمها الرجال. فقد غفلت الأبحاث الأخيرة مشاكل الجندر وركزت على المشاكل العامة في مجال التعليم والحرية الفكرية. وفي النهاية فإن معظم الأبحاث مكتوبة بلغة سهلة تمكن القارئ من متابعتها بسلاسة ويسر.

الهوامش:

(*) Ebrima Sall. Ed. Women in Academia: Gender and Academic Freedom in Africa. Dafos CODESRIA, 2000.

رؤية نقدية لدورية "طيبة" المعنية

بقضايا المرأة وشئونها

نجوى كامل

*** مقدمة**

بداية لابد من الإشادة بالجهد المبذول في إصدار هذه الدورية العلمية المتعمقة والمتميزة في آن واحد، فقراءة أولية ومبدئية لمجرد عناوين أعدادها، والموضوعات والقضايا التي يحويها كل عدد، تؤكد أن وراء صدور هذه الأعداد، والقضايا التي تم التركيز عليها فريق من الباحثين المثابرين، الذين يؤمنون – بحق – ليس بقضايا المرأة وهمومها ومشكلاتها كطرف في معادلة النوع الاجتماعي، سواء على المستوى العالمي أو الإقليمي أو الوطني فقط، وإنها يؤمنون أيضًا – وفي المقابل بقيمة المرأة كإنسان فاعل في مجتمع لا يمكن النهوض به دون مشاركة نصفه الآخر في مختلف مجالات وبرامج التنمية، مشاركة حقيقية، لا شكلية، يتم التشدق بها في برامج الميديا وموادها الإعلامية، في الوقت الذي تعاني فيه النساء - على أرض الواقع - صعوبات جمة: قانونية ومادية وموروثات ثقافية، تقف حائلا أمام هذه المشاركة، وتدفع النساء – قسرًا - للعودة إلى "الحرملك".!!

لاشك أن هذه الدورية العلمية المتميزة تمثل رافدًا وداعمًا لحركة المرأة المصرية والعربية، فهي في ظني، وعلى محك البحث العلمي، نافذة قوية تساهم في التعبير عن القضايا والمشكلات الحقيقية التي تعانيها المرأة المصرية والعربية، في زمن انشغلت فيه وسائل الإعلام - ومن بينها الصحف والوسائل الأخرى المعنية بقضايا المرأة وشئونها – بالمتاجرة بالمرأة وقضاياها وتكريس أدوارها التقليدية (كأنثى)، أو على أقصى تقدير تسطيح قضاياها غير التقليدية، كنتاج رئيسي لضعف مستوى وعى القائمين بالاتصال في هذه الوسائل، والحرص المبالغ فيه على عدم الاقتراب من المناطق الشائكة نفاقا للمجتمع وأنساقه الاجتماعية والثقافية السائدة.

ومن هنا، يمكننا القول – بصدق وموضوعية – إن مثل هذه التجارب، تمثل استثناءً للقواعد السائدة لابد من العمل على تطويرها، وبسط نفوذها الأكاديمي والإعلامي، كنماذج بديلة، تسهم في تحريك المياه الأسنة في بحيرة المجتمع الراكدة، إضافة إلى مساهمتها الجادة في استثارة الوعى بقضايا المرأة وهمومها، لا باعتبارها قضايا فئوية تخص النساء وحدهن، وإنما باعتبارها قضايا مجتمعية تخص جميع فئات المجتمع.

*** قضايا المرأة بين العالمية والخصوصية الحضارية**

وهنا يثور تساؤل رئيسي حول تقييم القضايا والموضوعات البحثية التي طرحتها المجلة: إلى أي مدى استطاعت هذه الدراسات والموضوعات والترجمات أن تعبر عن واقع المرأة المصرية والعربية ومقاربته بواقع وقضايا المرأة في العالم الغربي، وإلى أي مدى نجحت في عملية الربط بين "العام" و"الخاص"، واستلهام الأسس والمنطلقات الفكرية المشتركة، وصولاً إلى القضايا المشتركة، والمعوقات المتداخلة؟!

غالبًا ما تبدو الإجابة عن مثل هذه التساؤلات صعبة ومعقدة، حيث تأتى صعوبتها في الغالب من عدم القدرة على الإحاطة بواقع المرأة والحركات النسائية وقضاياها ومشكلاتها في النظم الاجتماعية والثقافية والسياسية المتباينة، وبالتالي صعوبة مقارنة هذه الأوضاع وتداعياتها وكذلك منطلقاتها الفكرية والثقافية، وهي في الحقيقة مشكلة

مردها الأساسي انصراف البـاحثين عن المنـاهج البحثيـة الـتي تعلى من شـأن مفـاهيم "المقارنة" و"المقاربة" بين التجارب في النظم الاجتماعية والثقافية المختلفة، خضـوعًا لآليات ضبط مارستها بعض وسائل الإعلام - منذ عقد التسعينيات – بصورة أكثر وضوحًا عن ذي قبل – وبعض رجال الدين والدعاة التقليـدين، مفادهـا أن النسـاء في العـالمين العربي والإسلامي لهن أجندة قضايا خاصـة تتسـق مـع خصوصـية المجتمعـات العربيـة والإسلامية، ومن ثم لا يجوز ربطها بأجندة قضايا النساء في الدول الأخـرى، ومن هنـا – وتحت ضغط الميديا بموادها وبرامجها الإعلامية - تم نسـف فكـرة الربـط بين "العـام" و"الخـاص"، وتراجـع دور البـاحثين في توظيـف مـداخل المقاربـة، فتم عـزل المـرأة المصرية والعربية – قضايا وهمومًا – عن سياقها العـام، في معظم الدراسـات الحديثـة أو الآنيــة الــتي تتعــرض لهــذه القضــايا، إلا في اســتثناءات محــدودة لبعض البــاحثين والمفكرين، الذين ينتمون لمدارس فكرية وثقافية يغلب عليها التوجه "اليساري".

إضافة إلى ذلك يمكننا القول إن الدراسات والبحوث والترجمات وحـتى عـروض الكتب التي تحتويها الأعداد المختلفة للمجلة لم تقع في فخ "التغـريب" بـالتطرق إلى القضـايا والموضوعات التي تمثلها خاصة المرأة الغربية، ولا علاقة لها بأولويات المرأة المصرية والعربيــة، وإنمــا ســعت من خلال الدراســات المنشــورة بهــا إلي اســتلهام القضــايا المشتركة من واقع تجـارب وشـواهد واقعيـة، ممـا يشـير إلى أن مسـألة "الخصوصـية الحضارية" إنها هي وهم كبير - في كثير من الأحيان – يستهدف المتشددون بهـا فـرض نوع من العزلة على حركة المرأة العربية وقضاياها، أكثر من كونها تمثل جدليـة تفاعـل مستمر يؤخذ منه ويرد عليـه، في ضـوء "الخصوصـية" و"أولويـات الواقـع واحتياجاتـه"، وليس في ضوء الشروط المانعة المسبقة.

وللتدليل على ذلك المنطلق سـوف نسـتعرض بعض المؤشـرات العامـة الـتي رصـدتها كثير من الدراسات المنشورة بالمجلة في إطار توظيف مـداخل المقارنـة بين "العـام" و"الخاص":

- استمرار الخطابات الثقافية (المحلية الوطنية – والعالميـة) في تكـريس صـورة نمطية مشـوهة عن المـرأة، من خلال توظيـف رمـوز ثقافيـة محـددة تعلى من شأن "الذكور" على حسـاب "الإنـاث"، في منـاهج التعليم وفي رسـائل وسـائل الإعلام، مفادهـا أن الرجـال أو الـذكور عامـة يتمتعـون بقـدرات خاصـة عقليـة وجسدية لا تتمتع بها الإنـاث، وحصـر الإنـاث في الأدوار الهامشـية في المـنزل، وربط الرجال أو الذكور بمصادر القوة والسلطة والمعرفـة والقـدرة على إدارة مختلـف شـئون الحيـاة. وهي قضـية مـازالت تشـكل همًـا عامًـا ومتـداخلاً بين الحضارتين العربية والفرنسية، في: النساء والخطابات الثقافية، العدد الثـالث (2003).

- الحرص المبالغ فيه على إساءة توظيف واسـتغلال جسـد المـرأة في الإعلانـات التليفزيونية، والنظر إليها كسلعة أو مثير جنسي هدفه الرئيسي زيادة الإيرادات الإعلانية: انظر "منى فؤاد عطية: صورة النسـاء في لغـة الإعلانـات في النسـاء والخطابات الثقافية، مرجع سابق" وفيه قدمت مقاربة نقديـة مهمـة بين صـورة المرأة في الإعلانات المصرية والأمريكية، وتوصلت إلى النتيجة السابق الإشارة إليها.

- استمرارية الخطابـات الثقافيـة – الكتب والمؤلفـات والرسـائل الإعلاميـة – في تكريس صورة المـرأة كـأنثى سـواء أمًـا أو زوجـةً، دون حـرص أو جهـد حقيقي لإبراز أدوارهـا المتعـددة الأخـرى، وفاعليـة هـذه الأدوار في مختلـف المجـالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.. فالثقافتـان العربيـة والغربيـة في جوهرهما مازالتا تتصلان في هذه النظـرة وإن كـانت بـدرجات متفاوتـة، ترتبـط بدرجة التقدم الحضاري، وللتدليل على ذلـك بمراجعـة دراسـتي "ناديـة الشـيخ:

بحثًا عن شريك الحياة المثالي" في: النساء والخطابات الثقافية، (مرجع سابق) والتي قدمت من خلالها قراءة في أربعة نصوص أدبيـة لاثـنين من كبـار الكتـاب والمفكرين في العالم العربي والإسـلامي همـا: ابن قتيبـة وابن عبـد ربـه تنـاولا فيها مفهوم المجتمع العربي والإسلامي للزوجة والأنثى المثالية، وكذلك دراســة "ريتا فريدمان – ترجمة أحمد الشامي: أسـطورة المـرأة. في المرجـع السـابق نفسه" والتي تناولت فيها نظرة المجتمـع الغـربي إلى مفهـوم الجمـال الأنثـوى وحرصه المبالغ فيه على تكريس نظرة دونية نمطية للمرأة كجسـد وسـلعة من خلال تركيز الثقافة الغربية على ربط الجمال الأنثوى بالمحسوسات والماديـات، دون النظر إلى الجوانب الأخلاقية والمعرفية والروحية (تمعن في خلفيـة نشـأة مسابقة ملكات الجمال في الغرب وأسس الترشيح والاختيار بين المتقدمات.

- اسـتمرار ثقافـة التميـيز بين الـذكور والإنـاث في نوعيـة التعليم وفي مجـالات العمل المتاحة أمام الجنسـين لاعتبـارات بيولوجيـة وليس على أسـس الكفـاءة والقدرة على العطاء. "باميلاكووبر: دلالات ونتائج الإنحياز على أساس النوع في التعليم" المرجع السابق نفسه.

هـذه القضـايا – وغيرهـا – تمثـل في الحقيقـة قضـايا متصـلة يصـعب ردهـا إلى النمـط الحضاري والثقافي لمنطقة في العـالم – لهـا خصوصـية مـا – دون الأخـرى، فكثـير من قضايا المرأة "الخاص" منها و"العام" مـازال يقـع أسـيرًا في دائـرة المـوروث الثقـافي التي لم تستطع حضارة أيًا كان درجة تقدمها، الفكاك منها حـتى الآن، بصـورة قاطعـة، يمكن معها القول أو الجزم بخصوصية قضايا المرأة لا عالميتها، وهو النهج الذي نجحت هذه الدورية المتمـيزة في إبـرازه والتأكيـد عليـه، بهـدف ربـط هـذه القضـايا والهمـوم والمشكلات في سـياق إنسـاني متصـل، بعيـدًا عن طبيعـة الحضـارة والنظم والأنسـاق الاجتماعية والثقافية السائدة، وهو جهد مشكور، يتسم بالقدرة التحليلية النقديـة، الـتي اتسمت بها معظم الدراسات والمقالات والترجمات العلمية المنشورة.

وما يحسب للدراسات والبحوث المنشورة في هذه الدورية المتميزة أيضًا، أنها – ورغم قناعتهـا الباديـة بعالميـة قضـايا المـرأة وهمومهـا ومشـكلاتها – لم تغفـل أيضًـا مسـألة "الخصوصـية الحضـارية"، بالتعـالى على بعض القضـايا والمشـكلات الـتي تعـاني منهـا النساء في مجتمعاتنـا العربيـة والإسـلامية، والـتي ترتبـط في الأسـاس بدرجـة التقـدم الحضاري لدول هذه المنطقة في ضوء مقاربتها أيضًـا بالتجـارب الأخـرى على مسـتوى الدول المتقدمة والنامية في آن واحد، لاسـتلهام هـذه التجـارب، واعتبارهـا من عوامـل الضغط والتحفيز لتطوير الأوضاع القائمة.

ومن الدلائل والأمثلة شديدة الوضوح التي تدعم هذا الطرح ما قدمته المجلة في بعض أعدادها من دراسات وبحوث حول المشاركة السياسية للمـرأة بمقاربـة تمثيـل المـرأة المصرية في المجالس النيابيـة والتشـريعية في مصـر ونظيراتهـا في الـدول المتقدمـة مثل: السـويد – ألمانيـا – الـدنمارك – فنلنـدا – الفلـبين – أوغنـدا وغيرهـا، توصـلت من خلالها إلى تدني مشـاركة المـرأة المصـرية في الحيـاة السياسـية وفي العمـل النيـابي مقارنة بالدول المتقدمة – والدول التي تمثل مراتب متدنية حضاريًا مقارنة بمصر، مثل أوغندا التي وصلت نسبة تمثيل المرأة في البرلمان بها 15 %، مؤكدة على وجود عــدد من المعوقات والتحديات التي تواجه مشاركة المرأة المصرية في العمل العام لابد من التصدى لها من خلال إصدار التشريعات التي تسمح بتخصيص نسبة معينــة للنســاء في البرلمان "الكوتا" لحين التصدي للمعوقات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية التي تحول دون مشاركة النساء.

* وقـد اسـتطاعت المجلـة من خلال الدراسـات والبحـوث المنشـورة بهـا إبـراز بعض القضـايا والمشـكلات الـتي تمثـل خصوصـية في واقـع المـرأة والمجتمعـات العربيـة والإسلامية، لعل في مقدمتها قضايا "النساء والمقاومـة"، والـتي خصصـت لهـا المجلـة

عددها الثاني تحت المسمى نفسه السابق الإشارة إليه، رصدت من خلاله دور "المـرأة الفلسطينية في دعم المقاومة ضد الاحتلال الصـهيوني" و"أوضـاع المـرأة الفلسـطينية وهمومها ومعاناتها" نتيجة لسياسات الفصل العنصري والنـوع الاجتمـاعي في الأراضـي المحتلة، وإبراز وتأكيد فاعلية الدور النسائي في صمود المقاومة.

كذلك مـا طرحتـه المجلـة في أحـد أعـدادها الخاصـة – العـدد السـابع - حـول: الحركـة النسائية المصرية المعاصرة: الآفاق والتحـديات، متناولـة فيـه جهـود الحركـة النسـائية المصرية من منظور نقدي، وقضايا المرأة المصرية ومشكلاتها السياسـة للمـرأة – دور الحركة النسائية المصرية في الإصـلاح السياسـي، موقـف التيـارات الدينيـة من قضـايا المرأة المصرية، وموقف اليسار المصري من قضايا المرأة، إضافة إلى قضية "الحقوق والمشـكلات الجنسـية للمـرأة المصـرية"، وقضـايا المـرأة والعمـل، وبـرامج الحركـات النسـائية بشـأن تحسـين قضـايا المـرأة والنهـوض بهـا، وهي في الحقيقـة دراسـات استطاعت أن تقدم رؤى تكاملية ونقدية حول أوضاع المرأة المصرية والنهوض بها.

يضاف إلى ما سبق الكثير من الدراسات والبحوث التي تناولت قضايا ومشكلات خاصة تعانيهـا المـرأة العربيـة على مسـتوى مؤسسـة الـزواج - كدراسـة (فرنسـيس هصـو – ترجمة رحاب القبطان حول (سرديات الـزواج والجنسـانية والجسـد/ الـذات في مصـر والإمـارات – في النسـاء والفضـاء الخـاص، العـدد الخـامس، سـبتمبر 2004) والـتي توصـلت فيهـا الباحثـة إلى أن تـردي الأوضـاع الاقتصـادية في بعض الـدول العربيـة والتغيرات التي أصابت الهويات والممارسات الاجتماعيـة، وسـيادة الثقافـة الاسـتهلاكية في هـذه المجتمعـات، كـان من أهم العوامـل الـتي أدت إلى بـروز الأنـواع المسـتغربة والمخالفة للشرائع من الزيجات مثل الزواج العرفى والمسـيار وغيرهـا بالشـكل الـذي سـاهم في هـدم مؤسسـة الأسـرة التقليديـة، ومضـاعفة معانـاة النسـاء ومشـكلاتهن، المترتبة على تأخر سن الزواج والمعيشة الأسرية، وغيرها.

يضاف إلى هذه الدراسات – كعينة لما نشر – الدراسة الـتي أعـدتها: هانيـة الشـلقامي حول (التأمين والرعاية الاجتماعية للنساء العربيات في: النساء والفضاء الخاص، مرجع سابق) والتي أدانت من خلالها الأوضاع والمشـكلات الـتي تعانيهـا المـرأة العربيـة على صعيد التـأمين والرعايـة الاجتماعيـة، بـدءًا من عـدم حصـولها على حقوقهـا الدسـتورية كمواطنة على أرض الواقع. ومرورًا بتضاؤل فرص العمل المتاحة أمامها والتميـيز بينهـا وبين الـذكور في الحصـول على فـرص العمـل وفى تـولى المواقـع القياديـة، وتـدهور المسـتوى الصـحي للنسـاء في معظم البلـدان العربيـة وارتفـاع نسـبة الوفيـات بينهن، وتهميش دور المرأة داخل الأسرة وحرمانها من ميراثها الشرعي في كثير من البلـدان، إلى تقييد حركة تنقل النساء وممارسة العنف ضدهن وارتفـاع معـدلات الطلاق وغيـاب آليات الضمان الاجتماعي، وغيرها من قضايا، تمثل خصوصـية نسـبية للنسـاء العربيـات تمت إثارتها والتنبيه إلى خطورتها وضرورة التصدى لحلها. وهي – جميعهـا – اجتهـادات بحثية رصدية، تحسب للمجلة والقائمين عليها.

إشكاليات الموضوع والمنهج والشكل

والحقيقة التي لا جدال حولها، أنه ما من جهد بشـري إلا ويحتمـل النقصـان والاكتمـال، وإذا كانت الدورية التي نحن بصدد تقييمها الآن - وفقًـا لمـا سـبق – يغلب على أوراقهـا البحثية والعلمية الطابع الإيجابي والعلمي النقدي والرصـين، فإنـه لا يعيبهـا أيضًـا وجـود بعض مظـاهر النقص في أدائهـا البحـثي يمكن تفاديهـا اقترابًـا من الكمـال المنشـود، نجملها فيما يلي:

- غلبة الطابع السياسي على قضايا المرأة المطروحة، وعـدم وجـود حـرص على تحقيق درجة من التوازن بين قضايا المرأة المختلفة، بالشكل الذي يـوحي بـأن قضـايا المـرأة مثـل القضـايا الاجتماعيـة والاقتصـادية والتشـريعية، والقضـايا

الصحية، وقضايا الفئات المهمشة من النساء لا تمثل أولوية مجتمعية. وبالرغم من ظهور هذه القضايا وتداعياتها – كما أشرنا – في الدراسات والبحوث المنشورة في المجلة، فإن معدل الاهتمام بها يتضاءل كثيرًا مقارنة بالقضايا السياسية، والتي لا تقترب بدورها من القضايا الحقيقية التي يجب أن تسلط المجلة مشرط البحث العلمي عليها.

- الحرص المبالغ فيه على إبراز رؤية وتوجهات فصيل سياسي وفكري وثقافي محدد من قضايا المرأة المصرية والعربية ومشكلاتها – اليسار تحديدًا – دون حرص كاف على تمثيل التيارات السياسية والفكرية الأخرى، بالشكل الذي يحرم المجلة من رؤى فصائل وتيارات أخرى، يمكن تمثيلها ونقدها في الوقت ذاته، لإثراء التعددية والتنوع، واستقطاب فئات جديدة للدخول في الجدل الدائر والمثار حول قضايا المرأة ومشكلاتها، وبالتالى ضمان فئات أخرى من الجمهور المستهدف، إثراء لحالة الحوار الوطني والعلمي حول قضايا المجتمع.

- الوقوع في فخ "الفئوية"، بإتاحة المساحات الأكبر من الأعداد المختلفة للمجلة لدراسات ورؤى الباحثات "الإناث" مقارنة "بالذكور"، بالشكل الذي يعطي انطباعًا له دلالته بأن قضايا المرأة وهمومها ومشكلاتها تمثل همًا "فئويًا" للنساء دون فئات المجتمع الأخرى، دون حرص يذكر على استقطاب المعنيين بقضايا المرأة وشئونها من الذكور للمساهمة في تحرير أعداد المجلة، وتحقيق التوازن بينهما، بالشكل الذي يؤدى إلى ترسيخ دور المجلة في النظر إلى قضايا المرأة كقضايا مجتمعية وليس قضايا فئوية في الأساس.

- غلبة الاهتمام بتقديم القراءات لنصوص علمية وتاريخية سبق إنتاجها وتقديمها، دون حرص كبير على المساهمة في إجراء دراسات وبحوث حديثة مخصصة للمجلة، تستند إلى فلسفة النزول إلى أرض الواقع وتقديم التجارب الحية المتصلة بالواقع المعايش وقضاياه وهمومه المتجددة، الأمر الذي يوقع بالمجلة في بعض الأحيان في فخ "إعادة الإنتاج" لدراسات وخطابات علمية سبق تقديمها في مواضع ومناسبات ومؤلفات أخرى.

- عدم وضوح الرؤية المنهجية في كثير من الدراسات والبحوث المنشورة بغياب تحديد المناهج التي اعتمد عليها الباحثون وأدوات البحث وأساليب التحليل المستخدمة، لبيان كيفية تحديد المشكلات البحثية، وكيفية إخضاعها للبحث، والمسارات التي تم من خلالها التوصل إلى النتائج المطروحة. وهي قضية جوهرية وأساسية في دورية يغلب عليها الطابع العلمي.

- النخبوية وعدم الحرص الكافي على استهداف قضايا الشرائح والفئات الأخرى من النساء مثل: قضايا ومشكلات النساء في الريف والصعيد وقضايا المرأة البدوية، وقضايا ومشكلات النساء في المناطق العشوائية والمراكز والضواحي الفقيرة، في مقابل غلبة الاهتمام بقضايا النساء من المثقفات والمهنيات والناشطات والنساء في المراكز الحضارية والعواصم والمدن الكبرى، بالشكل الذي أدى إلى نخبوية الجمهور المستهدف دون حرص على توسيع: قاعدة القراء وجذب فئات جديدة منهم.

- غلبة الطابع التقليدي على تصميم المجلة وإخراج وتوضيب البحوث والدراسات المنشورة بها، والتي لا تخرج عن كونها استلهاما لروح تصميم الكتب وإخراجها، دون جهد حقيقي في توظيف العناصر الشكلية كالصور الضوئية والألوان والرسوم والجداول والخرائط والكاريكاتير والعناوين الفرعية والأرضيات والخلفيات وتقسيم الصفحات إلى أعمدة في عملية الإخراج النهائي لها.

"طيبة"... تجربة في الدوريات المهتمة بقضايا المرأة

عماد أبو غازي

مر تاريخ الحركات النسائية المستقلة عن الدولة بثلاث مراحل، ارتبطت كل مرحلة بجيل من أجيال، بحيث نستطيع أن نؤرخ لثلاثة أجيال من الحركات النسائية في مصر، وفي كل جيل من تلك الأجيال كانت هناك منظمة يمكن أن نعتبرها المنظمة الرئيسية في الحركة النسائية، وكان لكل من تلك المنظمات مجلاتها وصحفها التي تعبر عنها.

ارتبطت المرحلة الأولى بثورة 1919 وخروج المرأة القوي إلى ساحة النضال السياسي، وكان "الاتحاد النسائي المصري" الذي تأسس سنة 1923 بقيادة هدى شعراوي العلامة الدالة على تلك المرحلة، وكانت مجلة "المصرية" التي صدرت باللغة الفرنسية عام 1925. والتي رأست تحريرها سيزا نبراوي، لسان حال الاتحاد النسائي المصري.

وفي الأربعينيات مواكبة لموجة جديدة من المد الوطني والديمقراطي والاجتماعي ظهر جيل جديد من الناشطات النسويات والحركات النسائية، عاش الجيل الثاني جنبًا إلى جنب مع الجيل الأول، وتعد منظمة "اتحاد بنت النيل" برئاسة درية شفيق التي تأسست في أواخر الأربعينيات علامة تلك المرحلة، وكانت درية شفيق قد أصدرت مجلة "بنت النيل" اعتبارا من سنة 1945، وفي عام 1953 في الصحوة الأخيرة للديمقراطية تحول الاتحاد إلى حزب بنت النيل.

وبعد انقلاب يوليو 1952 وتصفية الحياة الديمقراطية، اختفت الحركات المستقلة المعبرة عن قضايا المرأة مثلها اختفت كل التنظيمات السياسية المستقلة ومنظمات المجتمع المدني، ولم تعد الحياة إلى تلك المنظمات إلا في أعقاب هزيمة يونيو 1967 والخروج العفوي للجماهير إلى الشارع في مواجهات متوالية مع النظام، وقد أسفر هذا الوضع عن ظهور جيل جديد من الحركات السياسية ومنظمات المجتمع المدني أخذت تتزايد تدريجيا خلال السبعينيات والثمانينيات.

وفيما يتعلق بقضايا المرأة كانت "المرأة الجديدة" واحدة من أقدم الحركات المعنية بتلك القضايا التي تنتمي إلى هذا الجيل الذي يمكن أن نصفه بأنه الجيل الثالث للحركة النسائية المصرية، وتعد "المرأة الجديدة". من أهم هذه الحركات وأبرزها وأكثرها تميزا، من حيث الاستمرارية والنشاط والتاريخ.

ومنذ ميلاد المرأة الجديدة في الثمانينيات من القرن الماضي والحركة تملك وعيا بأهمية الدور التثقيفي الذي ينبغي أن تقوم به في القضايا السياسية وقضايا المرأة على السواء.

تميزت حركة المرأة الجديدة بوعي سياسي ووعي بقضايا المرأة في آن واحد، فلم تتبنى مواقف نسوية بعيدة عن ربط هذه القضايا بالوضع السياسي العام، كما أنها امتلكت رؤية نسائية واضحة؛ لم تغيب هذا الجانب – أي قضايا المرأة - لصالح الجانب السياسي.

وكان إصدار دورية أو بمعنى أدق "غير دورية" هما للمرأة الجديدة منذ ميلادها، كانت البداية بمجلة "المرأة الجديدة" غير الدورية التي كانت تجمع بين الدراسات والتقارير. بهذا المعنى لا تعد "طيبة" التي صدرت اعتبارا من عام 2002 البداية بالنسبة للمرأة الجديدة في نشر الوعي "النسوي" من خلال الدوريات، كما لا تعد الإصدارة الوحيدة الآن، فلحركة المرأة الجديدة تاريخ مع الصحافة النسائية.

هناك عدد من الدوريات التي تصدر عن المرأة الجديدة: فإلى جانب "المـرأة الجديـدة" "القديمـة" الـتي تـوقفت في الثمانينـات بعـد صـدور عـددين أو ثلاثـة، هنـاك "المـرأة الجديدة" "الجديدة" الـتي أخـذت شـكل المجلـة الصـحفية، فهي مجلـة تتضـمن أخبـارا وتقارير إخبارية ومقالات وأحاديث صحفية وموضوعات صغيرة متنوعة، و"فك الجدائل" للجيل الجديد من الفتيات والشابات الصـغيرات في المـرأة الجديـدة، و"قضـايا الصـحة الإنجابية" المتخصصة في ذلك المجال، ثم تأتي "طيبة" مجلة نسوية نظرية - كما تشير ترويستها - لتتوج هذه المجموعة المتميزة من الإصدارات.

وقد صدر من "طيبة" بين يناير 2002 وديسمبر 2006 ثمانية أعداد، بما يقارب عـددين كل عام، والمتابع للأعداد يتبين له أنه كان لكل عدد من تلك الأعداد الثمانية موضوع أو محور رئيسي، على النحو التالي:

- يناير 2002 العدد التجريبي "النسوية والهوية".
- يناير 2003 العدد الثاني "النساء والمقاومة".
- مايو 2003 العدد الثالث "النساء والخطابات الثقافية".
- مارس 2004 العدد الرابع "النساء والسلطة".
- سبتمبر 2004 العدد الخامس "النساء والفضاء الخاص".
- ديسمبر 2005 العدد السادس "الحركات النسائية العالمية".
- يونيه 2006 العدد السابع "الحركة النسائية المصرية المعاصرة الآفاق والتحديات".
- ديسمبر 2006 العدد الثامن "النساء والعمل".

ومن زاوية التوثيق الببليوجرافي هناك بعض الملاحظات:

أولاً: ليس هناك عدد أول في المجلة، بل عـدد تجريـبي صـدر في ينـاير 2002، يعقبـه العدد الثاني في يناير 2003، الأمـر الـذي يحتـاج إلى إيضـاح، فـأي موثـق ببليـوجرافي سيقع في حيرة أمام هذا الوضع.

ثانيًا: اختلاف جهـة الإصـدار في بعض الأعـداد، مـع اسـتمرار اسـم الدوريـة والشـعار المميز لها، الأمر الذي يرجع إلى عقبات قانونية صادفت "المرأة الجديـدة" في مرحلـة تعديل قانون الجمعيات الأهلية، وسعي "المرأة الجديدة" إلى توفيق أوضـاعها في ظـل هذا القانون، والتحول من شكل الشركة المدنية الذي شاع منذ منتصف الثمانينـات بين منظمات المجتمع المدني للتخلص من قيود قـانون الجمعيـات إلى شـكل متوافـق مـع القانون الجديد، وربما تكون هذه الحلقة البحثية فرصة لإثبات حقيقـة أن جهـة الإصـدار كانت واحدة دائما رغم تغير المسمى.

ثالثًا: تغير هيئة التحرير، ورئاسة التحرير كـذلك، فقـد صـدر العـدد التجريـبي ((الأول) برئاسة تحرير أماني أبو زيد، وصدرت الأعداد من الثـاني إلى السـادس برئاسـة تحريـر منى إبراهيم، وجاء العدد السابع يحمل اسم آمال عبد الهادي ومنى إبـراهيم كرئيسـتين للتحرير، وفي العدد الثامن عاد اسـم مـنى إبـراهيم منفـردا كرئيسـة للتحريـر، وللعـدد السابع طبيعة خاصة بين أعداد المجلة فرضت هذا الوضع، فالعدد يضـم أعمـال النـدوة التي نظمتها المرأة الجديدة بمناسبة مرور عشرون عاما على تأسيسـها، والـتي حملت

عنوان: "الحركة النسائية المصرية اعتبار المعاصرة الآفاق والتحديات"، وقد كانت آمال عبد الهادي مقررة لتلك الندوة، ويمكن هذا العدد كتابا للندوة أكثر منه عـددًا من أعـداد المجلة.

باستعراض الأبواب التي تحويها المجلة نلاحظ أن هناك أبوابا ثابتة مثل:

• الافتتاحية للأعداد الثانية.

• الدراسات التي تشكل العمود الفقري للمجلة.

• عروض الكتب التي تتناول المرأة وقضاياها وقد ورد هذا الباب في سبعة من الأعـداد الثمانية، حيث غاب فقـط في العـدد السـابع المتضـمن أبحـاث نـدوة الحركـة النسـائية المصرية.

ثم يأتي باب الوثائق الذي ظهر في ستة أعداد، اعتبـارًا من العـدد الثـاني، وقـد تضـمن هذا الباب نشر أو عرض أو تحليل ودراسـة لوثـائق تتعلـق بـالمرأة، وكـانت موضـوعاته على النحو التالي:

العدد الثاني وثائق ترتبط بمقاومة النساء، العدد الثالث وثـائق للطلاق والوقـف تسـعى لتقديم صورة لوضع المـرأة في المجتمـع، العـدد الرابـع دراسـة معتمـدة على الوثـائق والبيانات عن المرأة والبرلمان وتختلف تماما عن سياق باب الوثائق في باقي الأعـداد، أما العدد الخامس فيضم في هذا الباب موضوعًا عن محددات الـزواج عنـد الحكيمـات، ويتضمن باب الوثائق في العدد السادس "إعلان حقوق المرأة"، أما العدد الثامن فيضم نصًا لعقد زواج فيه محاولـة للتنقيب عن أدوار النسـاء في المجتمـع من خلال الوثـائق، تحقيقا للهدف من هذا الباب، وينبغي هنا أن ننتبه إلى أن الوثائق "حمالـة أوجـه"، وإلى أنها ليست صادقة دائمـا، كمـا أن الاختيـارات للوثـائق انتقائيـة ولا تعـبر بالضـرورة عن الحالة العامة في العصر التي صدرت فيه.

يأتي بعد ذلك باب الترجمات في خمسة من أعداد المجلة، وتقـدم من خلالـه ترجمـات لدراسات مهمة حول المرأة وقضاياها.

وفي عدد واحد من أعـداد المجلـة (العـدد التجريـبي) كـانت هنـاك قصـة قصـيرة، وفي تقديري أن عدم تكرار التجربة أمر إيجابي في تطور "طيبـة"، حيث إن وجـود الأعمـال الأدبية يخل بالطابع البحثى للمجلة.

ومن اللافت للنظر أيضا الاهتمام بالقضية الفلسطينية، الذي ظهر في أكثر من موضوع وأكثر من عدد، ومنذ البداية كان هناك توجه مقصـود من المجلـة لأن تتضـمن بابـا ثابتـا حول قضية المرأة الفلسطينية، وقد نجحت هيئـة التحريـر إلى حـد مـا في تحقيـق هـذا التوجه، الذي يعكس - في تقـديري - أمـرين، الأول انتمـاء المؤسسـات للحركـة لجيـل ارتبط نضاله السياسي بالقضية الفلسطينية، والثاني ظهـور "طيبـة" في فـترة احتـدام للقضية.

هناك ثلاث ملاحظات إيجابية أخيرة:

الأولى: انعكاس توجه الحركة على موضوعات المجلة، فالمرأة الجديدة ليست حركـة نسوية، وليست جناح نسائي لحركة سياسـية، بـل حركـة تتبـنى قضـايا المـرأة وتـدرك خصوصيتها في إطار مجمل القضايا السياسـية والاجتماعيـة والاقتصـادية، وهـذا يشـكل أهم عناصر تميزها، الأمر الذي ينبغي أن يظهر في شعار المجلة.

الثانية: تنوع توجهات من يكتبون في المجلة، وإتاحة مساحة لاختلاف وجهـات النظـر، الأمر الذي يضيف إلى "طيبة" عنصر قوة.

الثالثة: المشاركة من جـانب الرجـال في الكتابـة في المجلـة، وعـدم اقتصـارها على الكاتبات فقط.

طيبة: قراءة نقدية في مسيرة مجلة نسوية

هالة كمال

إن القراءة النقدية المقدمة هنا تأتي استجابة لدعوة هيئة تحرير مجلة "طيبة" في محاولتهن الجادة والمحترمة لتقييم جهد قامت به "مؤسسة المرأة الجديدة" مشكورة على مدى ثمانية أعداد مجلة "طيبة" امتدت على مدار ما يزيد على الأعوام الخمسة، وسأقدم فيما يلي قراءتي لأعداد المجلة عبر تاريخها، وذلك في ضوء ما ورد في افتتاحية العدد الأول، مركزة في قراءتي على محتويات المجلة، وعلى مراحل تطورها، تعقبها مجموعة من الملاحظات والمقترحات.

صدر العدد التجريبي (الأول) من مجلة "طيبة" في بدايات عام 2002 مارس طبقا للغلاف الخارجي، ويناير طبقًا للغلاف الداخلي)، وجاء عنوان الافتتاحية "لماذا مجلة نظرية؟" مفسرًا رؤية هيئة تحرير المجلة لأهميتها كمجلة "نسوية نظرية". وتكشف لنا بأهمية إصدار مجلة نسوية نظرية باللغة العربية، وهو ما يمكن إيجاز أهم جوانبه فيها يلي {:1) الحاجة الماسة إلى وجود منابر للدراسات النسوية والخطابات النسائية الافتتاحية صادرة عن المنطقة العربية ومنشورة باللغة العربية. 2) ضرورة مواصلة إصدار مجلات نسوية عربية، والأمل في أن تكون "طيبة ""امتدادًا" لما سبقها من محاولات و"تشجيع مبادرات أخرى لتطوير وتجميع الجهود النظرية من منظور نسوي". 3) أتي على رأس أهداف هيئة التحرير "تأكيد على التعددية". 4) محاولة خلق حلقة اتصال "وسد الفجوة بين النظرية والممارسة" أي الدراسات النسوية والعمل النسوي، بحيث يضيف أحدهما للآخر. أما أهم العقبات التي واجهت هيئة تحرير المجلة فتتمثل في ندرة الدراسات النسوية المحلية المكتوبة باللغة العربية مما فرض على المجلة الاهتمام بترجمة بعض الدراسات وإتاحتها باللغة العربية، وهي جهود تتم بغرض تطوير خطاب نسوي عربي (طيبة: النسوية والهوية، 4 -5).

وقد وضعت الافتتاحية هيكلاً عامًا لمحتويات أعداد المجلة: "اتفقنا على أن تضم "طيبة" مجموعة من الأبواب الثابتة في كل عدد: أوراق ودراسات، مقالات مترجمة، عروض كتب، على أن تتصدى معظم الأبواب إلى لقضية محددة في كل عدد" (طيبة: النسوية والهوية، 6). كما عبرت الافتتاحية عن اهتمام هيئة التحرير بالقضية الفلسطينية، وحرصهن على تتبع الحركة النسوية في فلسطين وإفراد مساحة لها في المجلة. ومن الملاحظ أن المجلة قد التزمت إلى حد كبير بما أعلنته على صفحات عددها التجريبي، حيث إنها قد حافظت على هيكل محتوياتها، كما وحدت شكلها (أي تصميم الغلاف) وذلك رغم كون العدد التجريبي هو العدد الوحيد الذي رأست تحريره "أماني أبو زيد"، بينما أصبحت "منى إبراهيم" هي رئيسة تحرير ما أعقبه من أعداد (من العدد الثاني وحتى العدد الثامن الذي صدر أخيرًا). وهو أمر إنما يدل على وضوح رؤية هيئة تحرير المجلة المكونة من عضوات مؤسسات لمركز دراسات المرأة الجديدة (ثم مؤسسة المرأة الجديدة)، واستعانتهن بصاحبة الخبرة والمعرفة النظرية في تحقيق طموحاتهن وآمالهن للمجلة، والتي تتضح بصمتها على صفحات مجلة "طيبة "على مدار أعدادها. بل وحتى عندما نلحظ تغير بعض الأسماء في قائمة هيئة تحرير المجلة من عدد إلى آخر، فإننا نجد بعض الأسماء الثابتة، كما أن كلهن من مؤسسات مركز دراسات المرأة الجديدة، بما يؤكد لي من ناحية أن هيئة التحرير ليست كيانًا شكليًا بل مجموعة فعالة مشاركة في إصدار المجلة، كما يضمن لي كقارئة عدم حياد المجلة عن أهدافها، بل ينبئ بتطورها في الاتجاه الذي يتفق مع مؤسسة نسوية رائدة مثل "المرأة الجديدة".

محتويات مجلة "طيبة"

(مارس 2002 – ديسمبر 2006)

تتكون محتويات أعداد مجلة "طيبة" من أبواب ثابتة، حيث تبدأ بالافتتاحية التي تقدم مضمون كل عدد وتحدد أهمية الموضوع من وجهة نظر هيئة التحرير. ويعقبها باب "الدراسات"، ثم باب "الترجمات" (باستثناء العددين الثاني والخامس)، يليها باب "عروض الكتب" (باستثناء العدد الرابع الذي سبق فيه باب "عروض الكتب" باب "الترجمات" دون مبرر واضح)، وأخيرًا "الوثائق" بدءًا من العدد الثاني. والعدد الوحيد الذي جاء مغايرا لما قبله وبعده هو العدد السابع (يونيو 2006) الذي يضم معظم الأوراق المقدمة في مؤتمر "الحركة النسائية المصرية المعاصرة" الذي نظمته مؤسسة "المرأة الجديدة" في ديسمبر 2005.

أولاً: "الدراسات". تضم أعداد المجلة دراسات تتفاوت ما بين الأبحاث المكتوبة بالعربية والمترجمة عن الإنجليزية، منها النظرية ومعظمها أبحاث تطبيقية، إضافة إلى بعض المقالات، كما ضم العدد الثامن تعقيبا على إحدى الدراسات (وهي إضافة قيمة ربما تكون قد نتجت عن تجربة العدد السابق الذي ضم أوراق المؤتمر والتعقيبات على الأبحاث والدراسات المقدمة). وقد أدى الاعتماد على ترجمة بعض الأبحاث ونشرها في باب "الدراسات" إلى اختفاء باب "الترجمات" في بعض أعداد المجلة، أو الاحتفاظ به جنبًا إلى جنب "الدراسات" (المترجمة) دون وضوح مبررات الفصل بين البابين.

ثانيًا: "الترجمات". لقد جاءت كل أعداد المجلة بأبحاث مترجمة تتفاوت ما بين 3- 4 ترجمات في كل عدد باستثناء الأعداد التي غاب فيها باب "الترجمات" مع وجود عدد من الأبحاث المترجمة ضمن باب "الدراسات"، ونجد في الترجمات إضافة كبيرة لمحتويات المجلة، ذلك إلى جانب ما تعكسه من اهتمام بصياغة المعرفة عن النسوية والدراسات النسائية باللغة العربية؛ طبقًا لما ورد في افتتاحية العدد الأول (التجريبي) من المجلة. ومن الملاحظ على صفحات المجلة التنوع على سبيل المثال في ترجمة مصطلح جوهري مثل "gender" ما بين "الجندر" و"النوع الاجتماعي" و"النوع". وهي ترجمات تشير إلى المصطلح نفسه في الأدبيات العربية والمنقولة عن لغات أجنبية. كما وجدت نموذجًا لقيام المجلة بصياغة كلمة جديدة على سبيل ترجمة مصطلح إنجليزي، وهي كلمة "النسوقراطية" التي جاءت ترجمة للكلمة الإنجليزية "femocrat" (العدد الخامس)، في محاولة محمودة لخلق وصياغة كلمات بالعربية تتماشى مع نظيراتها الأجنبية.

ومن الملاحظ بشكل عام جودة الترجمة (رغم عدم اطلاعي. على الأصل ومقارنة النصوص)، فيما عدا بعض الحالات الاستثنائية، وربما يتمثل أوضحها في دراسة خالد فهمي التي وردت في العدد الأول، حيث كانت الترجمة ظالمة للدراسة عند قراءتها بالعربية، خاصة مع غياب التدقيق اللغوي. كما لاحظت في العدد الخامس أن الترجمة الخاصة بدراسة عن "النسوية في بولندا" لم تتحر الدقة في نقل أسماء المطبوعات والأشخاص طبقًا للغة البولندية. وهو أمر قد يصعب على المترجمة أو المترجم التيقن منه في حالة وجود إشارات من لغة ثالثة، وفي تلك الحالات وعند الشك في النطق الصحيح لكلمة أو اسم ما، يفضل كتابته بالحروف اللاتينية تبعا للغته الأصلية.

ثالثا: "عروض الكتب". يضم كل عدد من أعداد المجلة عرضا لكتابين أو ثلاثة. ومن الملاحظ أن غالبية الكتب المعروضة هي كتب صادرة بالإنجليزية. أما الكتب الصادرة بالعربية المعروضة على صفحات المجلة فلا تتجاوز ثلاثة كتب على مدار الأعداد الثمانية، بينما تم عرض كتابين صادرين بالإنجليزية ومترجمين إلى العربية. إن هذا التفاوت في العدد بين الكتب العربية والإنجليزية المعروضة في المجلة إنما يعكس التفاوت فيما يتم إنتاجه من معرفة باللغتين العربية والإنجليزية في النسوية والدراسات النسائية.

وأدعو هيئة تحرير المجلة إلى محاولة التعرف على الكتب الصادرة بالعربية (أو المترجمة إلى العربية) لتعريف القراء والقارئات بها، وفتح المجال أمام الراغبات

والراغبين في الاستزادة بالرجوع إلى الكتب نفسها. كذلك أدعو هيئة التحرير إلى الحرص على وجود البيانات الخاصة بعنوان الكتاب والمؤلفة أو المؤلف وتفاصيل النشر كما هي بلغتها الأصلية، سواء في متن العرض أو في هامش سفلي حتى يسهل الرجوع إليها.

رابعًا: "الوثائق". إن باب "الوثائق" يمثل في رأيي إضافةً فريدةً ومتميزةً وغايةً في الأهمية، بداية من العدد الثاني من المجلة، وخاصةً عندما يأتي عرض الوثيقة مصحوبا بتعليق أو تعقيب شارح لسياقها.

مظاهر تطور المجلة

أولاً: على المستوى الشكلي، نلحظ زيادة مطردة في حجم المجلة، مما يشير إلى تزايد الدراسات والترجمات وعروض الكتب وغيرها من أبواب المجلة. فقد جاء العدد التجريبي (الأول) للمجلة في 183 صفحة، ثم يبدو أنه نظرا لما طرأ على المجلة من غياب رئيسة تحرير العدد الأول والبحث عمن يحل محلها في رئاسة التحرير انكمشت المجلة وظهرت في عددها الثاني (يناير 2003) في 96 صفحة (ربما أيضًا بسبب صغر حجم حروف الطباعة في هذا العدد)، ولكن ثبت أنها كانت مرحلة مؤقتة حيث ما لبث العدد الثالث أن ظهر (مايو 2003) في 191 صفحة، حتى وصلت في عددها الأخير (العدد الثامن، ديسمبر 2006) إلى 260 صفحة. وعلى الرغم من أن الحجم لا يعكس بالضرورة قيمة المطبوعة، فإن الزيادة في عدد صفحات المجلة هنا إنما تكشف عن تحقق جزء من أهدافها المعلنة في افتتاحية العدد الأول (التجريبي)، من حيث تشجيع إنتاج ونشر المعرفة عن قضايا النساء والدراسات النسائية باللغة العربية.

ثانيًا: تمت إضافة باب "الوثائق" كباب ثابت ضمن محتويات المجلة بداية من العدد الثاني، وهي إضافة مميزة وبالغة الأهمية، نظرا لما تخلقه بصورة غير مباشرة من ربط بين قضايا النساء في الماضي والحاضر.

ثالثًا: جاء العدد الأول (التجريبي) من المجلة متناولاً موضوع "النسوية والهوية"، في حين حملت الأعداد التالية العنوان الفرعي "النساء والمقاومة"، "النساء والخطابات الثقافية"، "النساء والسلطة"، "النساء والفضاء الخاص"، "الحركات النسائية العالمية"، "الحركة النسائية المصرية المعاصرة"، و"النساء والعمل". وعلى الرغم من أن العنوان الفرعي للمجلة يصفها بأنها "مجلة نسوية نظرية"، فإن الخروج بموضوعات الأعداد من إطار عنوان "النسوية" إلى "النساء" يخرج بالمجلة من الحدود النظرية الخالصة (feminist theory) إلى مجال الدراسات النسائية (women's studies)، وهو ما يتوافق بقدر أكبر من الدقة مع محتوى المجلة على مدار أعدادها الثمانية.

رابعًا: جاء التعريف بالمشاركات والمشاركين في المجلة في عددها الأول (التجريبي) في هوامش أسفل الصفحة الأولى من كل دراسة أو مقالة، في حين تم إفراد صفحة مستقلة تضم تعريفًا بجميع المشاركين والمشاركات في نهاية المجلة منذ عددها الثاني، وهو الأمر الذي يضفي على المجلة معاني، بناء على قائمة تظهر في نهايتها موحية باستكمال الدائرة التي بدأت بقائمة هيئة التحرير في مستهل المجلة. فالمجلة في شكلها النهائي هي محصلة جهود هؤلاء وأولئك، كما تكتسب المجلات عمومًا قدرًا من مصداقيتها تبعا لقائمة المشاركين والمشاركات، مما يشجع غيرهم على الاقتراب من المجلة قراءة وكتابة.

خامسًا: يأتي العدد الرابع (مارس 2004) الخاص بموضوع "النساء والسلطة" وقد ظهر بتصميم الغلاف نفسه، وشعار "المرأة الجديدة" الذي لا تخطئه العين، ولكن في غياب تام للتعريف بمركز دراسات المرأة الجديدة ورسالته والذي نراه على صفحات

المجلة في أعدادها الثلاثة الأولى انتهاء بالعدد الثالث (مايو 2003). فجاء العـدد الرابـع صادرًا عن "مركز نورس للدراسات والبحوث" مع استمرار فريـق التحريـر نفسـه، بـل وعنوان المراسلة والاتصال نفسه. أما العدد الخامس (سبتمبر 2004) فقد جاء صـادرًا عن "مؤسسة المرأة الجديـدة". وإذا توقفنـا عنـد تلـك التفاصـيل البسـيطة في سـياق لحظتها التاريخية فإنما يمثل العدد الرابع "النسـاء والسـلطة" في حـد ذاتـه تعبـيرًا عن إصـرار مؤسسـة "المـرأة الجديـدة" على مقاومـة السـلطة، حيث إن المتتبـع لجهـود المنظمات النسائية ومؤسسات المجتمع المدني المصري يدرك أن تلك الفترة شـهدت تدخل الدولة السافر في منظمات المجتمع المدني بإلغاء كيانها ما دام غير مسجل في وزارة الشئون الاجتماعية. وقد كانت مؤسسة "المـرأة الجديـدة" من المنظمـات الـتي واجهت معوقات في سبيل تسجيلها رسميًا اضطرتها إلى اللجـوء للقضـاء، في محاولـة من الدولة لإلغاء بعض الكيانات المستقلة أو تعطيلها. ومن هنا كان صـدور هـذا العـدد، في الفترة التي تم فيها إيقاف نشاط المركز، مؤشرًا على المقاومة والصمود في وجه السلطة، ويأتي موضوع العدد "النساء والسلطة" متوافقا مـع اللحظـة التاريخيـة. وهـو مؤشـر على إيمـان عضـوات "المـرأة الجديـدة" بأهميـة المجلـة ودليـل على إرادة الاستمرار.

ملاحظات ومقترحات

أولاً: العنوان الفرعي للمجلة لا يتماشى تماما مع مضـمونها. وفي ضـوء مـا طـرأ على عنوان موضوع أعـداد المجلـة إلى تعـديل من "النسـوية و..." إلى "النسـاء و..."، فـإن المجلة من حيث مضمون محتوياتهـا لا تنتمي إلى مجـال النسـوية النظريـة (feminist theory)، بقدر اقترابهـا إلى الدراسـات النسـائية (women' studies) وهي الأقـرب إلى طبيعة مؤسسة المرأة الجديدة وهيئة تحريرها، بل وإلى رسالة المؤسسة الـواردة في صفحة الغلاف الداخلي للمجلة. حيث تقترب النسوية النظرية من مجـال الفلسـفة والتنظير، في حين تقوم الدراسات النسائية على ربـط النظريـة بـالتطبيق من منطلـق الرغبة في التغيير. ومن هنا أقترح على هيئة تحرير المجلة مراجعة عنوان المجلة، ومع وعيي بصعوبة تغيير عنوان مجلة ذاع اسـمها، لكنـه في رأيي من الممكن إعـادة النظـر في العنوان الفرعي بحيث يكون مثلا: مجلة في الدراسات النسائية، أو ما شـابه ذلـك. فالعنوان الحالي لا يعبر في رأيي بدقة عن محتوى المجلة.

ثانيًا: يتم توصيف "طيبة" باعتبارها "مجلة غير دوريـة"، ومن الواضـح أن الهـدف كـان إصدار عددين منها سنويا رغم حدوث تذبذب (له ما يبرره) وصدور عدد واحـد في بعض السنوات (يناير/ مارس 2002، ديسمبر 2005) مع صـدور عـددين في سـنوات أخـرى (ينـاير 2003، مـايو 2003، مـارس 2004، سـبتمبر 2004، يونيـو 2006، ديسـمبر 2006). وعلى الرغم من الضـرورة الـتي تحتمهـا بعض الضـغوط البيروقراطيـة والـتي تفرض علينا اللجوء إلى مسميات مثل "مجلة غير دوريـة" فإنـه من المهم لمجلـة مثـل "طيبة" أن يكون لها برنامج محدد لمواعيـد صـدورها، ويمكن الالتفـاف على المـؤثرات الخارجية بتعديل موعد الصدور شهرًا بالتبكير أو التأخير. فانتظام موعد صـدور المجلـة يؤكد جدية العمل ويثبت أقدام المجلة عند قرائها وقارئاتها، والمشـاركات والمشـاركين فيها، وموزعيها.

ثالثًا: بالنسبة للعدد السابع "الحركة النسائية المصرية المعاصرة" والذي يضـم أوراقـا تم تقديمها لمؤتمر نظمه مركز دراسات "المرأة الجديدة" بالاسـم نفسـه في ديسـمبر 2005، فأرى أن إفراد عـدد من مجلـة "طيبـة" لأوراق المـؤتمر جـاء مجحفـا لكـل من المؤتمر والمجلـة، فمن ناحيـة لم يتم نشـر الأوراق المقدمـة كافـد، بـل تأجيـل بعضـها لأعداد تالية، ومن ناحية أخرى فقدت المجلة أبوابها المعتادة. وكان الأفضل هـو إصـدار أعمال المؤتمر كاملة، مع الإشارة على غلاف المجلة بأنه "عـدد خـاص" يضـم "أعمـال مؤتمر..ـ ". أما الحل الأخر في رأيي فكان يمكن ضم بعض محاور المؤتمر معا وإصدار أعداد من المجلة حولهـا، بحيث تضـم بعض الأوراق المقدمـة في بـاب الدراسـات، مـع

استمرار الأبواب الأخرى ليقوم على صفحات المجلة حوار بين الدراسات وعروض الكتب والترجمات والوثائق القريبة من محاور المؤتمر.

رابعًا: من المزايا الكبيرة التي تتيح مزيدًا من المساهمات بالكتابة في المجلة هو نشر "دعوة للكتابة" في نهاية كل عدد. ولكنني مع ذلك أعتقد أن الفترة ما بين صدور العدد وتوزيعه وما بين تاريخ تسليم الإسهامات للعدد التالي هي فترة قد تكون كافية لعروض الكتب أو الوثائق أو حتى الترجمات، ولكنها بلا شك قصيرة للغاية بالنسبة للدراسات إلا إذا كان المتوقع هو إعادة نشر أوراق سبق نشرها في مطبوعات أخرى. ومن هنا أقترح أن يتم إعداد قائمة بموضوعات أربعة أعداد مقبلة، وأرى أنه من الممكن إدماجها في صفحة واحدة يتم تذييلها بتفاصيل المراسلة. وهو الأمر الذي سيسهل تحقيقه عند الالتزام بمواعيد محددة لصدور الأعداد.

خامسًا: أتمنى أن أرى من المجلة أعدادا يتم إفرادها للنساء والأدب، والنساء والفنون التشكيلية، والنساء والمسرح، والنساء والسينما، والنساء واللغة، والنساء والعلوم، وغيرها. وأن يتم التركيز على "أدوار" النساء بقدر الاهتمام بصورهن في المجالات المختلفة.

سادسًا: أقترح على هيئة تحرير المجلة إضافة باب للإبداع، يتم فيه نشر قصة أو قصيدة أو مقالة أدبية أو شهادة، أو أي نص إبداعي من منظور نسوي. وأعتقد أنه نظرًا لندرة الإبداع النسوي باللغة العربية، يمكن ترجمة نماذج من النصوص الإبداعية النسوية، مرفقة بتعليق أو تعقيب يكشف عن كيفية قراءة النص الإبداعي من منظور نسوي. فإذا كان من أهداف المجلة إثراء اللغة العربية بالدراسات النسائية، فلتلعب المجلة أيضًا دورًا في تشجيع الكتابة النسوية الأدبية، وخاصة في وجود رئيسة تحرير متخصصة في الدراسات الأدبية.

سابعًا: فيما يتعلق بعروض الكتب والترجمات، فإنني ألمس قدر الجهد الكبير الذي تبذله مجموعة التحرير (رئيسة وهيئة)، وأكاد أشفق عليهن من قدر المجهود الذي يتطلبه البحث والتنقيب عن كتب جديرة بالعرض ودراسات لازمة الترجمة، وذلك على اتساع موضوعات أعداد المجلة. ومن هنا أقترح على هيئة تحرير المجلة الاستعانة في بعض الأعداد بالمتخصصات في اختيار الكتب للعرض والمقالات للترجمة، وخاصة في موضوعات كالنساء والعلوم، أو النساء واللغة أو النساء والعمل الميداني وغيرها من موضوعات قد تبتعد عن مجال تخصص هيئة التحرير. فالاستعانة بضيف أو ضيفة هيئة التحرير قد يضيف الكثير إلى المجلة ويفتح آفاقًا متسعة.

وختامًا، فقد حرصت فيما سبق على توخي الموضوعية، رغم وعيي بإعجابي البالغ بتاريخ مؤسسات "المرأة الجديدة" وتقديري لجهودهن الرائدة والجادة في سبيل نساء هذا الوطن. ومع ذلك حاولت بقدر المستطاع إبعاد ذاتي عن مجلة "طيبة"، مع اعترافي بذاتيتي باعتبار أن الاعتراف بالذاتية هو من قبيل الموضوعية. ولعل ذاتيتي هي التي مكنتني هنا من تبني رؤية هي أقرب إلى نقد الذات، من منطلق النقد لا الانتقاد، ومن أجل المزيد من التطور والبناء.

المشاركات والمشاركون:

- أحمد محمود: صحفى ومترجم.

- رندة أبو بكر: أستاذة مساعدة بقسم اللغة الإنجليزية، جامعة القاهرة، لها ترجمات منشورة ومهتمة بالأدب المقارن والأدب الأفريقي.

- زينب محمد حافظ: مساعدة بحث بمركز البحوث الاجتماعية بالجامعة الأمريكية.
- سامية اليماني: باحثة في مجال العلوم السياسية.
- سهى رأفت: أستاذة مساعدة بقسم اللغة الإنجليزية/ جامعة حلوان، وعضوة بمؤسسة المرأة والذاكرة.
- شهرت العالم: مترجمة.
- عماد أبو غازي: باحث في التاريخ والوثائق ومهتم بقضايا المرأة.
- نجوى كامل: وكيلة كلية الإعلام لشئون خدمة المجتمع.
- نهال الجنزوري: مدرسة بقسم اللغة الإنجليزية، جامعة بني سويف.
- نولة درويش: عضوة مؤسسة بمؤسسة المرأة الجديدة.
- هالة كمال: مدرسة بكلية الآداب، جامعة القاهرة، عضوة بمؤسسة المرأة والذاكرة، وباحثة مهتمة بدراسات الجندر.
- يسري مصطفى: باحث في مجال حقوق الإنسان واستشاري مؤسسة المرأة والذاكرة.

دعوة للكتابة

طيبة - العدد العاشر

النساء والإبداع

يهدف هذا العدد إلى مناقشة أحد أهم الخطابات الثقافية التي تشكل صورة النساء ووضعهن في مجتمع معين وهو الإبداع الفنى والأدبي، فالأعمال الأدبية والفنية تشكل صورة النساء في المجتمعات وتتشكل بها، مما يجعل رصد صور النساء فيها وثيقة مهمة للغاية في التعرف على أوضاع النساء في مجتمع معين وبعض محاور هذا العدد هي:

1- صور النساء في الإبداع الأدبي (شعر، قصة، رواية، سيرة ذاتية، غيرها...).

2- صور النساء في الفن التشكيلي.

3- صور النساء في السينما والدراما التلفزيونية.

4- إبداعات النساء الفنية والأدبية.

5- النقد النسوي ودوره في إعادة قراءة صور النساء في الأعمال الفنية والأدبية.
وترحب هيئة تحرير طيبة بالمشاركات الخاصة بموضوع العدد والتي قد لا تشملها المحاور المذكورة. ونرجو أن تقدم الإسهامات على أقراص مرنة في حدود 3000 - 5000 كلمة للدراسات، 2000 – 3000 كلمة لعروض الكتب، على أن يتم إرسال المواد في موعد أقصاه 15 يوليو 2007، وذلك بأى من الوسائل التالية:

عنوان بريدى: 14 شارع عبد المنعم سند، متفرع من ش الرشيد، المهندسين

بريد إلكتروني: nwrc@nwrcegypt.org

دعوة للكتابة

طيبة - العدد الحادي عشر

النساء والديمقراطية

يتناول هذا العدد موضوعًا من أهم الموضوعات في حياة الجنس البشري بصفة عامة، فالديمقراطية مؤثر يومي على كافة مجالات حياة الإنسان، العام منها والخاص. الديمقراطية كما يتناولها هذا العدد من طيبة لا تقتصر على الحقل السياسي، وإنما تنسحب أيضًا على الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، ويهتم العدد بكل هذه التأثيرات على حياة النساء بصفة خاصة وعلى العلاقات بين الجنسين في إطار علاقات القوى في المجتمعات بصفة عامة.

وبعض محاور هذا العدد هي:

- النساء وآليات اتخاذ القرار.

- الأحزاب والنساء (ويشمل هذا المحور مناقشة فكرة تكوين أحزاب نسائية ومدى جدواها ومشروعيتها).

- النساء والاتجاهات السياسية المختلفة.

- الديمقراطية والنساء داخل الفضاء الخاص.

- الديمقراطية والنساء داخل الفضاء العام.

وترحب هيئة تحرير طيبة بالمشاركات الخاصة بموضوع العدد والتي قد لا تشملها المحاور المذكورة. ونرجو أن تقدم الإسهامات على أقراص مرنة في حدود 3000 - 5000 كلمة للدراسات، 2000 – 3000 كلمة لعروض الكتب، على أن يتم إرسال المواد في موعد أقصاه 30 أبريل 2008، وذلك بأي من الوسائل التالية:

عنوان بريدى: 14 شارع عبد المنعم سند، متفرع من ش الرشيد، المهندسين

بريد إلكتروني: nwrc@nwrcegypt.org

دعوة للكتابة

طيبة - العدد الثاني عشر

النساء والعلوم

ينصب اهتمام هذا العدد على مناقشة موضوع نادرا ما يتم الالتفات إليه، وهو موضوع علاقة النساء بالعلوم الطبيعية، سواء كذات أو كموضوع، كدارسات للعلوم الطبيعية ومتعاملات معها، أو كمدروسات من قبل العاملين في المجالات المختلفة للعلوم الطبيعية، أو كليهما في آن. وهو موضوع شائك، يتطرق إلى موضوعية وعلمية هذه العلوم، ومدى حيادها أو تأثرها بالسياقات الثقافية والاجتماعية المختلفة.

ويشمل هذا العدد من ضمن محاوره

- تاريخ النساء في العلم.

- النساء والتكنولوجيا (بما فيها تكنولوجيا المعلومات).

- الطب وصحة النساء.

- النساء وعلوم الرياضيات.

- النساء وعلوم الهندسة.

- النساء وعلوم البيولوجيا.

وترحب هيئة تحرير طيبة بالمشاركات الخاصة بموضوع العدد والتي قد لا تشملها المحاور المذكورة. ونرجو أن تقدم الإسهامات على أقراص مرنة في حدود 3000 - 5000 كلمة للدراسات، 2000 - 3000 كلمة لعروض الكتب، على أن يتم إرسال المواد في موعد أقصاه 30 أغسطس 2008، وذلك بأي من الوسائل التالية:

عنوان بريدى: 14 شارع عبد المنعم سند، متفرع من ش الرشيد، المهندسين

بريد إلكتروني: nwrc@nwrcegypt.org

دعوة للكتابة

طيبة - العدد الثالث عشر

النساء والقومية

تتناول طيبة في هذا العدد أحد أهم مكونات الهوية بالنسبة للإنسان في بعض المجتمعات، فخطاب القومية في كثير من الأحيان يطغى على كل الخطابات الأخرى، ويقوم بمفرده بتشكيل أنواع العلاقات المختلفة داخل المجتمعات، فيكون من شأنه ترتيب الأولويات وتوزيع الأدوار، بما فيها أدوار الجندر، بما يتضمنه هذا من منح ومنع للحقوق وترسيم للواجبات. ويهدف هذا العدد إلي زيادة الوعي بهذا الدور الخطير الذي تلعبه القومية، خاصة في عالمنا العربي، حيث التهديدات السياسية والعسكرية المستمرة، التي كثيرًا ما تجعل من الخطابات القومية خطابات رئيسية سائدة، لا تترك مجالاً كبيرًا لغيرها من الخطابات.

وتشمل محاور هذا العدد:

- الخطابات القومية الخاصة بالنساء.

- النساء والخطاب الكولونيالي.

- النساء والخطاب ما بعد الكولونيالي.

- استخدام الخطابات القومية في رسم أدوار النساء.

- استخدام الخطابات القومية في رسم أدوار الرجال.

وترحب هيئة تحرير طيبة بالمشاركات الخاصة بموضوع العدد والتي قد لا تشملها المحاور المذكورة. ونرجو أن تقدم الإسهامات على أقراص مرنة في حدود 3000 - 5000 كلمة للدراسات، 2000 ـ 3000 كلمة لعروض الكتب، على أن يتم إرسال المواد في موعد أقصاه 30 أبريل 2009، وذلك بأى من الوسائل التالية:

عنوان بريدى: 14 شارع عبد المنعم سند، متفرع من ش الرشيد، المهندسين

بريد إلكتروني: nwrc@nwrcegypt.org